

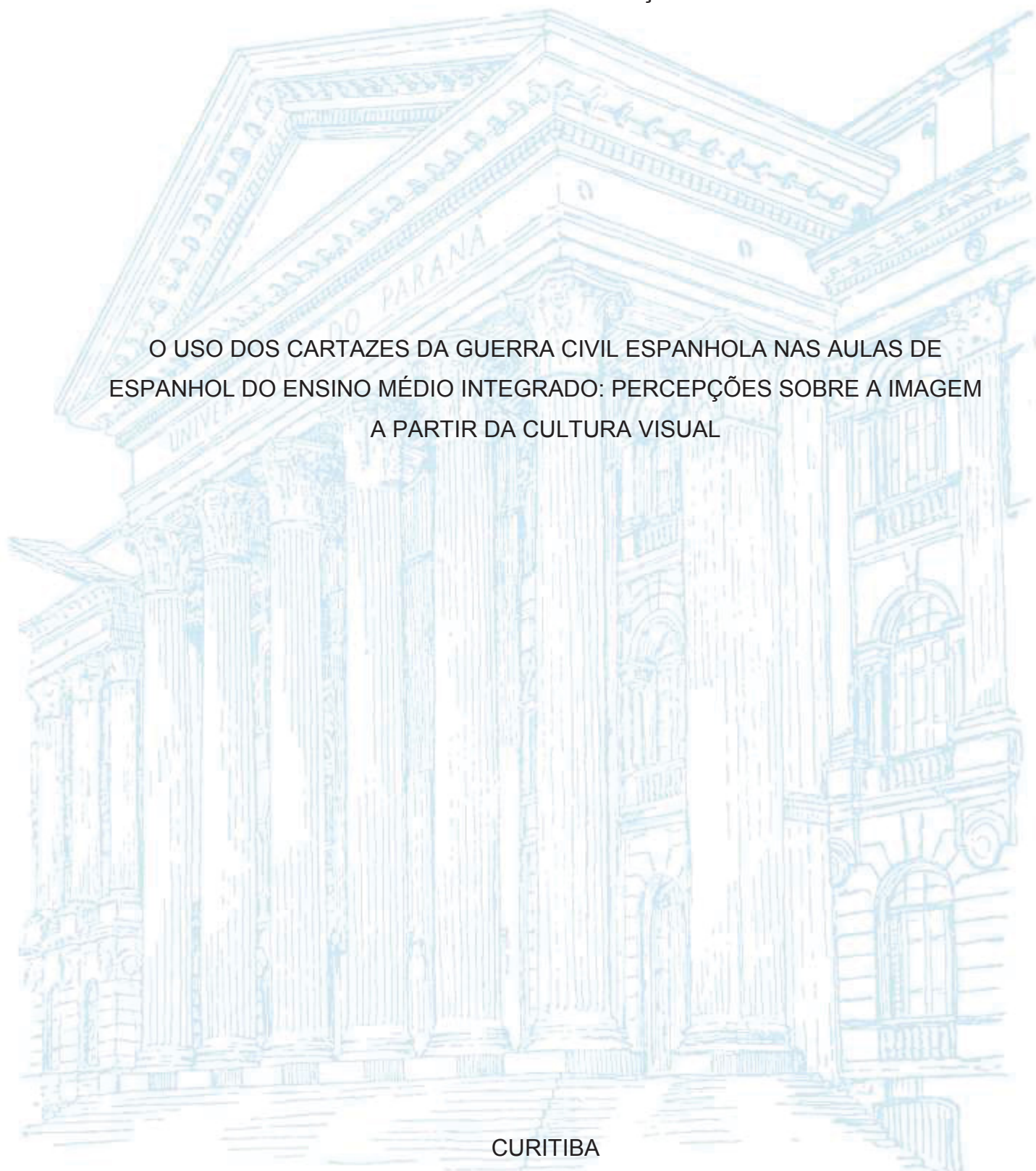
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

HELLEN CHRISTINA GONÇALVES

O USO DOS CARTAZES DA GUERRA CIVIL ESPANHOLA NAS AULAS DE
ESPANHOL DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PERCEPÇÕES SOBRE A IMAGEM
A PARTIR DA CULTURA VISUAL

CURITIBA

2020



HELLEN CHRISTINA GONÇALVES

O USO DOS CARTAZES DA GUERRA CIVIL ESPANHOLA NAS AULAS DE
ESPANHOL DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PERCEPÇÕES SOBRE A IMAGEM
A PARTIR DA CULTURA VISUAL

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rossano Silva

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Gonçalves, Hellen Christina.

O uso dos cartazes da Guerra Civil Espanhola nas aulas de espanhol do ensino médio integrado: percepções sobre a imagem a partir da cultura visual / Hellen Christina Gonçalves. – Curitiba, 2020.
109 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Rossano Silva

1. Espanhol – Estudo e ensino. 2. Língua estrangeira – Conhecimentos e aprendizagem. 3. Ensino – Metodologia. 4. Ensino visual. 5. Ensino médio. 6. História – Espanha – Guerra Civil, 1936-1939. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **HELLEN CHRISTINA GONÇALVES**, intitulada: **O USO DOS CARTAZES DA GUERRA CIVIL ESPANHOLA NAS AULAS DE ESPANHOL DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PERCEPÇÕES SOBRE A IMAGEM A PARTIR DA CULTURA VISUAL**, sob orientação do Prof. Dr. ROSSANO SILVA, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

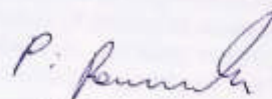
A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 03 de Abril de 2020.


ROSSANO SILVA
Presidente da Banca Examinadora


ADRIANA VAZ

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)


EDERSON PRESTES SANTOS LIMA
Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUC., CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO PARANÁ)

Àqueles que não desistem.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos são os mais sinceros e espero contemplar a todos que estiveram comigo nessa etapa:

Aos meus pais Antonio e Celi, que possibilitaram meus anos de estudo e que desde comecei na escola pensavam “tomara que eu consiga mantê-la na escola mais um ano” e mantiveram na escola, na universidade, no intercâmbio, no mestrado, mantiveram na vida em família. À vocês, meu amor e agradecimento para todo o sempre!

Aos meus irmãos, Karin e Frederique: com vocês eu aprendi a dividir o amor, a fé, a bolacha, o carro... Obrigada por eu ser uma pessoa menos egoísta, vocês são as pecinhas fundamentais no mosaico da minha vida.

Aos meus amigos do mestrado, em especial os membros do *Clubinho do Julio*, vocês são incríveis, inteligentes e gentis, como é bom tê-los comigo!

Ao *Quadrado Mágico*, amigas da época da escola e a Mariana Berbetz, amiga incrível que fiz no curso de Letras, agradeço por entenderem minhas ausências e por acreditarem no meu potencial em todos os momentos. Vocês são únicas!

Ao Instituto Federal do Paraná – campus Curitiba tanto aos colegas quanto aos estudantes. Aos colegas, destaque para a Área de Linguagens, vocês são uma equipe incrível! *Colores del Español*, que bom que faço parte desse time, juntas somos mais fortes! Colegiado de Processos Fotográficos, obrigada pelas contribuições e pelas aulas cedidas para a realização dessa pesquisa (Professoras: Joyce (Português), Camilla (Inglês), Camila (Espanhol), Juciane (disciplinas técnicas) e Heliza (Matemática)) e também ao técnico de laboratório de PF, Lorenzo. E claro, às alunas de Processos Fotográficos (PF2 – 2019), sem vocês essa pesquisa não teria acontecido, *¡muchas gracias, guapitas!*

Ao Aguinaldo, bibliotecário do Instituto Cervantes – Curitiba, a ajuda com os livros sobre a Guerra Civil Espanhola foi essencial!

Ao José Luis Hernández, responsável pelos arquivos pelo Centro Documental da Memória Histórica da Guerra Civil Espanhola, meu muito obrigada, sem tantos e-mails, a entrevista não teria ocorrido e o acesso ao acervo tampouco.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, especialmente ao coordenador Professor Dr. Ricardo Antunes De Sá e a Professora Dra. Marlene Schüssler D'Aroz.

Aos professores que aceitaram compor esta banca: Professora Dra. Adriana Vaz e Professor Dr. Ederson Prestes Santos Lima, suas contribuições foram intangíveis. Obrigada por sinalizarem o Norte quando eu ainda olhava para o Sul.

E meus agradecimentos de todo coração a quem não largou da minha mão em toda essa jornada; sua orientação, amizade e generosidade resultam numa peça única em meu mosaico de vida: Professor Dr. Rossano Silva, *¡muchas gracias!*

“One child, one teacher, one book, one pen can change the world.”.

(Malala Yousafzai)

RESUMO

O presente trabalho apresenta o desenvolvimento de uma investigação, que mescla Teoria e Prática de Ensino, no campo da cultura visual com estudantes do ensino médio integrado ao curso técnico em processos fotográficos. Trata-se de uma pesquisa que se utiliza de cartazes da Guerra Civil Espanhola como elemento didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira aos estudantes de um curso técnico em processos fotográficos. Para isso, o trabalho tem por base os estudos de cultura visual de Fernando Hernández, acercando o saber acadêmico às pesquisas com estudantes do ensino médio visando responder: De que forma a cultura visual se faz presente nas aulas de espanhol como língua estrangeira? E se responde na análise das atividades que correspondem à coleta de dados, uma vez que as estudantes recorrem aos seus repertórios, mas também às discussões e aquisição de língua. Ademais, visando responder aos objetivos da dissertação foi proposta uma sequência didática com 4 encontros de 100 minutos cada, tendo como público estudantes do segundo ano do ensino médio integrado ao técnico em processos fotográficos. Na Metodologia tem-se no Jogo do Cubo um elemento central para abordar a leitura de imagens na aula de língua espanhola, pois através de um jogo, as estudantes exploram elementos tidos como da arte, mas que sustentam também aulas de língua estrangeira e por fim, a produção de um texto explorando um dos cartazes da Guerra Civil Espanhola. Já, no segundo encontro o Pretérito Indefinido é trabalhado por meio de um texto sobre a Guerra Civil Espanhola; posteriormente cada estudante produziu em A3 uma releitura dos cartazes vistos em sala e a atividade final compreendeu a escrita de uma breve síntese em um balão sobre o que foi a Guerra Civil Espanhola. Em resposta a pergunta de pesquisa e aos objetivos, os dados indicaram como resultados que: o gênero textual cartaz é familiar a todos, porém a Guerra Civil Espanhola não, embora sinalizassem conhecer sobre o tema. Já as discussões embasadas na Cultura Visual atrelada ao uso das imagens em aula de Língua Estrangeira Moderna comprovaram que são significativas, eficientes e eficazes nas aulas de espanhol. O cartaz na aula de língua espanhola resulta conveniente para o processo de ensino-aprendizagem, pois possibilita aos aprendizes perceber que as imagens visuais não têm significados fixos, mas estão estruturados do ponto de vista social e dependem da cultura em que foram criados, as experiências contribuem para as construções de significado.

Palavras-chave: Guerra Civil Espanhola. Cultura Visual. Ensino Médio Integrado. Ensino de Espanhol. Leitura de Imagem.

ABSTRACT

The present work presents the development of an investigation, which mixes Teaching Theory and Practice, in the field of visual culture with high school students integrated to the technical course in photographic processes. It is a research that uses posters of the Spanish Civil War as a didactic element for teaching Spanish as a foreign language to students of a technical course in photographic processes. For this, the work is based on the studies of visual culture by Fernando Hernández, bringing academic knowledge to research with high school students in order to answer: How is visual culture present in Spanish classes as a foreign language? And it is answered in the analysis of the activities that correspond to the data collection, since the students resort to their repertoires, but also to the discussions and language acquisition. In addition, in order to respond to the objectives of the dissertation, a didactic sequence with 4 meetings of 100 minutes each was proposed, with the public as second year students of high school integrated with the technician in photographic processes. In the Methodology, the Cubo Game has a central element to approach the reading of images in the Spanish language class, because through a game, the students explore elements considered as art, but which also support foreign language classes and finally, the production of a text exploring one of the posters of the Spanish Civil War. In the second meeting, the Past Indefinite is dealt with by means of a text on the Spanish Civil War; subsequently, each student produced in A3 a reinterpretation of the posters seen in the classroom and the final activity comprised the writing of a brief synthesis in a balloon on what was the Spanish Civil War. In response to the research question and the objectives, the data indicated as results that: the textual genre poster is familiar to all, but the Spanish Civil War does not, although they signaled to know about the theme. The discussions based on Visual Culture linked to the use of images in a Modern Foreign Language class proved that they are significant, efficient and effective in Spanish classes. The poster in the Spanish language class is convenient for the teaching-learning process, as it allows learners to realize that visual images do not have fixed meanings, but are structured from a social point of view and depend on the culture in which they were created, the experiences contribute to the construction of meaning.

Keywords: Spanish Civil War. Visual Culture. Integrated High School. Teaching Spanish. Image Reading.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – HELLEN CHRISTINA GONÇALVES AOS 7 ANOS.....	18
FIGURA 2 – MAPA CONFIGURAÇÃO INICIAL DA GUERRA CIVIL ESPANHOLA .	28
FIGURA 3 – CARTAZ FALANGISTA	30
FIGURA 4 – 628.....	32
FIGURA 5 – ¡NO PASARÁN!	34
FIGURA 6 – GUERNICA	35
FIGURA 7 – 0015.....	36
FIGURA 8 – 060.....	36
FIGURA 9 – FOTO DE CARTAZES EXPOSTOS DURANTE A GUERRA CIVIL	37
FIGURA 10 – MAPA DA ESPANHA EM FEVEREIRO DE 1939.....	38
FIGURA 11 – 0084.....	55
FIGURA 12 – 0179.....	16
FIGURA 13 – 224.....	16
FIGURA 14 – 225.....	16
FIGURA 15 – 286.....	16
FIGURA 16 – FOTO DO CUBO	24
FIGURA 17 – BALÕES	27
FIGURA 18 – SOCIOGRAMA	36
FIGURA 19 – RELEITURA 1.....	37
FIGURA 20 – RELEITURA 2.....	38
FIGURA 21 – RELEITURA 3.....	38
FIGURA 22 – RELEITURA 4.....	39
FIGURA 23 – MONÓCULOS	40
FIGURA 24 – FOTO DO INTERIOR DO MONÓCULO	40

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – RESPOSTAS PARA A QUESTÃO 01.....	28
GRÁFICO 2 – RESPOSTAS PARA QUESTÃO 02	29
GRÁFICO 3 – RESPOSTAS PARA A QUESTÃO 3.....	30

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Revisão de Dissertações e Teses	25
QUADRO 2 – Relevância Dissertações e Teses.....	25
QUADRO 3 – Cartazes Escolhidos	33
QUADRO 4 – Mensagens nos Balões	41

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

A.M.A.	- Agrupación de Mujeres Antifascistas
AUGM	- Associação de Universidades Grupo Montevideo
CDMH	- Centro Documental da Memória Histórica
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
GC	- Guerra Civil
GCE	- Guerra Civil Espanhola
IFPR	- Instituto Federal do Paraná
Planif	- Plano de Ensino (docentes Instituto Federal do Paraná)
PF	- Ensino Médio Integrado ao Técnico em Processos Fotográficos
UEPG	- Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UPLA	- Universidad de Playa Ancha
USAL	- Universidad de Salamanca
UVa	- Universidad de Valladolid

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 APRESENTAÇÃO PESSOAL	17
1.2 JUSTIFICATIVA	22
1.3 OBJETIVOS	23
1.3.1 Objetivo geral	23
1.3.2 Objetivos específicos.....	23
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1 REVISÃO SISTEMÁTICA.....	24
2.2 GUERRA CIVIL ESPANHOLA	28
2.3 CULTURA VISUAL E LEITURA DE IMAGENS.....	39
2.3.1 Espaço escolar	44
2.3.2 O cartaz e a sala de aula.....	49
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	17
4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	28
4.1 RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS	44
REFERÊNCIAS.....	46
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO	49
APÊNDICE 2 – JOGO DO CUBO.....	50
APÊNDICE 3 – DEPOIS DO JOGO DO CUBO.....	51
APÊNDICE 4 – TEXTO GUERRA CIVIL ESPANHOLA.....	52
APÊNDICE 5 – VEZ E VOZ	55
ANEXO 1 – EMENTA LÍNGUA ESPANHOLA II	56
ANEXO 2 – PLANIF – PLANO DE ENSINO.....	57
ANEXO 3 – EMENTAS 1º. ANO.....	59
ANEXO 4 – EMENTAS 2º. ANO	61
ANEXO 5 – CUBO	63
ANEXO 7 – SELEÇÃO DOS CARTAZES VISTOS EM SALA.....	64
ANEXO 8 – RELEITURAS PRODUZIDAS PELAS ESTUDANTES	67

1 INTRODUÇÃO

*El pasado es siempre lo que determinan los presentes;
en el futuro el pasado será el presente.
Así se escribe la historia.*
Max Aub

A presente dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, na linha de pesquisa “teorias e práticas de ensino na educação básica” trata de uma pesquisa cuja coleta de dados se dá por meio de um projeto de intervenção nas aulas de espanhol do ensino médio, em especial do olhar dos estudantes do curso Integrado ao Técnico em Processos Fotográficos (PF) do Instituto Federal do Paraná – campus Curitiba. Trata-se do processo de ensino de língua espanhola respaldado pela cultura visual com imagens dos cartazes da Guerra Civil Espanhola (GCE).

Esta dissertação está dividida em cinco partes, sendo: 1. Introdução; 2. Fundamentação Teórica; 3. Procedimentos Metodológicos; 4. Análise e Interpretação dos Dados e 5. Considerações finais. Cada uma se subdivide em seções de modo a coser aos elementos da pesquisa.

A Introdução tem início com a apresentação pessoal da autora deste trabalho, sendo esta redigida em primeira pessoa do singular, pois se entende que o pronome pessoal do caso reto “Eu” é quem melhor pode narrar sua trajetória. Trás isso, o texto é apresentado em terceira pessoa.

A Fundamentação Teórica inicia com o mapeamento das dissertações e teses que envolvem a temática dos cartazes da Guerra Civil Espanhola e ensino médio, seguido da revisão dos trabalhos encontrados e da Revisão de Literatura, destaque aos estudos do Professor Fernando Hernández (2011). O capítulo conta ainda com Moles (1974) e gênero textual cartaz, Gómez Escarda (2008) sobre a representação da mulher nos cartazes da GCE e Samain (2012) com o pensamento das imagens e como se articulam.

Os Procedimentos Metodológicos, terceira seção deste trabalho, apresentam a abordagem metodológica. Para esta etapa, os apontamentos tomados durante o curso de formação continuada para professores “A leitura de imagens em sala de aula” ministrado pela Professora Maria Carolina Ravazzani e ofertado pelo Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro, fomentaram a ideia para a elaboração da sequência didática, especialmente o Jogo do Cubo aqui empregado

com a metodologia do uso da imagem possibilitando abordar os conteúdos de espanhol tanto o da Guerra Civil Espanhola quanto gramatical, em especial o pretérito indefinido. A seção apresenta ainda o local de realização da pesquisa e seus participantes, baseando-se nos estudos sobre leitura de imagens e cultura visual, Hernández (2005) e Goldstein (2013) com o uso de imagens como recurso didático nas aulas de língua estrangeira.

A quarta seção trata da Análise e Interpretação dos Dados referencia-se nos autores e a quinta e última, as Considerações Finais, em que se apresentam as reflexões ante os resultados da pesquisa, bem como perspectivas de investigações com a temática e sua relevância junto ao espaço escolar.

1.1 APRESENTAÇÃO PESSOAL

Falar de si próprio é uma tarefa que exige consultar com calma e carinho a cada uma das gavetas de nosso banco de recordações... Isso já me lembrou de uma campanha da Fundação Reina Sofía para o tratamento de Alzheimer, na qual havia uma página da Internet com muitas gavetas; as pessoas podiam se registrar e guardar uma memória pessoal, como um depósito no Banco de Recordações¹ e também, podiam abrir uma das gavetas e ler a memória de alguém. Agora, você leitor deve estar se perguntando o porquê desse relato sobre o Banco de Recordações. Explico: desde que vi a campanha é assim que penso sobre as minhas memórias, um grande armário com muitas gavetas nas quais tenho minhas recordações. Assim, abro-lhes algumas!

Minha trajetória é marcada pelas falas de mamãe: “Estudo é a única coisa que eu posso oferecer!” e “Estude para ser professora, é uma profissão que sempre vai ter emprego!”. Aos 5 anos ingressei em uma escola municipal em Curitiba, pertinho de casa, tive aula com a Tia Carmem, lembro de seu corte de cabelo e seu jaleco branco, a escola parecia enorme, cada tarde era uma grande aventura, relatada aos meus pais no caminho de volta ao nosso lar. Foi nessa época que passei a ter uma nova brincadeira preferida: brincar de escolinha! Tanto que meu pai comprou um quadro e pendurou na área de casa, ficou lá até pouco tempo atrás. Depois veio a primeira série com a tia Raquel, a professora da segunda série eu não

¹ Vídeo promocional da Fundação Reina Sofía <https://www.youtube.com/watch?v=uNWsjti-Wv4>

consigo lembrar nome, mas gosto de pensar que ela era a Anita Malfatti, pois ambas tinham um dos braços bem fininho, a Anita sei que foi paralisia infantil, já minha professora da divisão por dois números, essa nunca saberei. Na terceira série estudei com a Tia Sonia e a quarta com a Professora Lenir, já éramos grandes e esperávamos ansiosos por usar a caneta esferográfica(!), na lista de material fora pedido caneta azul, preta, verde e vermelha, lembro-me dessa compra de materiais, minha caixa de lápis de cor da Faber Castel estava escrita em português e espanhol! A Professora Lenir ainda é minha vizinha, a escola é visitada por mim a cada eleição e, enquanto estou na fila para votar, sempre uma gaveta se abre e alguma boa lembrança me faz sorrir com o canto da boca, reflexo de que estou envolta em pensamentos felizes.

FIGURA 1 – HELLEN CHRISTINA GONÇALVES AOS 7 ANOS



FONTE: Acervo pessoal (2019).

Fui para a quinta série, agora num famoso e grande colégio estadual, essa escola era mais distante de casa, meu pai levava e buscava de carro, não dava mais para ir a pé como antes. Nesse colégio, até a sétima série, fui privilegiada com a melhor professora de Língua Portuguesa, Marílis Lopes, era temida pela rigidez, mas eu a adorava, mesmo com toda a fama de durona! Tomei ainda mais gosto pela literatura e apreço pela boa caligrafia, as regras de gramática eram mais

desafiadoras que as aulas de matemática, tudo nas aulas dela era incrível! Na oitava série fui para o turno da manhã, a professora de português era a Teresinha, com quem aprendi a fazer texto dissertativo-argumentativo e também macetes, que sei até hoje, inclusive com rimas para as regras da crase! O que me foi muito útil para as provas de ingresso no Ensino Médio, as melhores escolas estaduais da terra de Nossa Senhora da Luz dos Pinhais tinham um vestibular com conteúdo do fundamental e redação. Tive tanto medo de não passar!

No fim, passei em todas e fui para aquela cujo acesso de ônibus era mais viável, uma vez que não estaria mais na mesma escola e tampouco no mesmo turno que meus irmãos e nossa logística familiar requeria que eu fosse e voltasse de ônibus. Foram três anos ímpares, fiz as melhores amizades (algumas permanecem até hoje), participei de inúmeras atividades extraclasse, fui a visitas técnicas, dancei no grupo de folclore, fiz capoeira, toquei na fanfarra, frequentei o clube do livro e estava livre do *bullying*, que na época do meu fundamental não tinha esse nome. O terceiro ano chegou, e com ele a ansiedade e a angústia de escolher o que fazer na universidade, eu sabia que se não passasse em uma universidade pública, não poderia fazer faculdade! (Sentimento que vejo hoje estampado em muitos dos meus alunos, quiçá seja por isso que prefiro as turmas dos primeiros e dos segundos anos...).

A metade do terceiro ano chegou: soube que haveria vestibular de inverno para a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), e o que escolher? Eu amava as aulas de línguas e de geografia, oh, dúvida! A única certeza era optar pela licenciatura! Assim, numa madrugada fria de geada do final de junho fui para Ponta Grossa, fiz vestibular e passei em geografia, o que acalmou parcialmente o meu coração, parte 2 do meu sofrimento antecipado: como eu me manteria lá?! Segundo semestre, a sala toda sabia que eu já estava aprovada em uma universidade pública, mas que poderia reprovar em física; minha mãe foi à escola e a professora disse-lhe que eu tinha muita chance de passar, começaram as aulas particulares, as listas de exercícios e toda a pressão que antecedia o vestibular da Universidade Federal do Paraná, que era em uma única fase, com prova de somatória, (pânico generalizado!). Acrescido da incerteza de se ter ou não vestibular, pois as universidades federais estavam em greve e havia uma recente prova do governo para medir os conhecimentos, naquele ano seria a primeira vez que aluno de escola pública não pagaria inscrição para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)! A

vida seguiu, fiz o ENEM, a greve das universidades federais acabou, as notas em física melhoraram, e em novembro fiz o vestibular para Letras Português-Espanhol, eu amava literatura e falava espanhol, era o curso perfeito, além de não precisar sair de casa. Acabei a escola, mas e agora? Os dias que antecederam aquele 19 de janeiro de 2002, data em que saiu o resultado da UFPR, foram de muita oração a Nossa Senhora Aparecida e angustias, pois eu precisava passar. E lá estava meu nome na lista de aprovados, felicidade única, fui a primeira da família a ir para a universidade!

Em junho de 2002 começaram as aulas, foram anos para ficar com o calendário pós-greve em dia, mas não me importava em ter aula enquanto todos estavam em férias. Eu estava na UFPR! Aquela menina que a mãe dizia que só tinha condições de oferecer estudo e nada mais, pois queria para mim e meus irmãos aquilo que nem ela e nem meu pai tiveram: acesso à educação! E, veja só leitor: meus irmãos e eu chegamos às universidades públicas!

Meus pais sempre possibilitam que estudássemos e diziam que nos estavam criando para o mundo, por isso conheci o mundo da língua espanhola e o da língua inglesa, depois me proporcionaram a memorável oportunidade passar parte da minha vida na Espanha, lá tive outras experiências com o universo escolar e acadêmico com a certeza de que eu deveria ser professora de espanhol. Meus tempos de Espanha são responsáveis por muitas das minhas escolhas, em meu Banco de Recordações tem muitas gavetas com lembranças de lá.

Tornei-me professora de português para estrangeiros e também de espanhol como língua estrangeira, dei aula em centros de línguas, aulas particulares, formei-me em agosto de 2008 e em setembro do mesmo ano fui ser professora substituta de língua espanhola no Setor de Educação Profissional da UFPR, justo quando este estava em processo de se tornar o Instituto Federal do Paraná, foi nessa época que conheci e passei a lecionar para os cursos de ensino médio integrado a cursos técnicos, o que muito me deslumbrou com a possibilidade de se ter uma profissão aos 17/18 anos! O contrato de substituta durou 2 anos, voltei à Espanha passei mais uma temporada por lá estudando, retornei, fui trabalhar em instituições privadas e estava decidida a passar em um concurso para o Instituto Federal do Paraná (IFPR), pois eu sabia que poderia devolver à sociedade tudo que me foi proporcionado e que neste local minha carreira no magistério seria valorizada.

Em dezembro de 2011 eu passei, assumi a vaga no campus Paranaguá em 05 de março de 2012, depois de uma experiência morando na praia optei por voltar para a casa dos meus pais. Foram dias difíceis de idas e vindas ao litoral até conseguir redistribuição para o campus Curitiba; em agosto de 2014 foi publicada a portaria com a lotação definitiva na capital paranaense.

Enquanto estava no campus Paranaguá eu estava feliz com a minha formação e minha vida como professora de língua espanhola, mas sentia que faltava algo, então fiz vestibular para Pedagogia na UFPR. Passei. Solicitei algumas equivalências do curso de Letras e fui levando o trabalho no litoral e a faculdade de Pedagogia. No meio do curso houve um edital para mobilidade acadêmica pelo programa da Associação das Universidades do Grupo Montevideu (AUGM), candidatei-me para a singular oportunidade de passar um semestre em uma universidade chilena. Fui aprovada! O Professor Adriano Willian da Silva, diretor do campus Curitiba, conseguiu o apoio de professores do campus e de outros campi e fui liberada. Na Universidad de Playa Ancha (UPLA), em Valparaíso, aprendi muito, passei a ter um novo olhar sobre o mundo Hispânico e o mais importante, uma identidade Latino-Americana.

No primeiro semestre de 2015 voltei às minhas atividades da graduação, do trabalho e da pós-graduação em São Paulo, a vida ia bem até eu ter uma trombose venosa profunda, que me afastou de quase tudo, um semestre em repouso, que me restava era ficar deitada lendo, li muito sobre a história da Espanha em especial sobre a Guerra Civil Espanhola.

Essas leituras e os cartazes, como recurso didático para as minhas aulas de espanhol nas turmas de ensino médio integrado, me fizeram perceber que os estudantes de Processos Fotográficos têm uma visão diferenciada, veem algo mais, algo que não está escrito em palavras. E foi assim, dessas observações sobre as experiências em sala de aula que vislumbrei o projeto pesquisa para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação Teoria e Prática de Ensino e hoje posso falar que pertencer a este programa me faz muito feliz, pois sei que meu trabalho vai além das estantes, envolve um orientador generoso e meus alunos que são um grande presente!

1.2 JUSTIFICATIVA

A relevância da pesquisa está em oportunizar que os estudos de cultura visual sejam empregados para o ensino de língua espanhola no ensino médio integrado e que se deem especificamente por meio do uso de imagens dos cartazes da Guerra Civil Espanhola.

Ademais, dentre os conteúdos que devem ser trabalhados na aula de língua espanhola com os alunos de Ensino Médio, está a Guerra Civil e seus desdobramentos, pois faz parte do conteúdo programático do segundo ano do ensino médio, convergindo ao que está na ementa da disciplina. (ANEXO 1 – Ementa Língua Espanhola II e ANEXO 2 – Plano de Ensino, chamado na instituição de Planif)

Quanto a escolha do curso de Ensino Médio integrado ao Técnico em Processos Fotográficos, essa justifica-se pela possibilidade de trabalho em conjunto com componentes da área técnica, visto que trabalham com a produção de imagens. Além disso, como filtro metodológico usar-se dos cartazes com figuras femininas visto que é um curso cuja maioria dos estudantes é do gênero feminino (114 dos 128 alunos com matrícula ativa em 2019) com idades entre 14 e 18 anos. E, a escolha pelos estudantes do 2º. ano do ensino médio se deu por dois motivos: 1) no primeiro ano dentre as disciplinas do núcleo técnico há três que trabalham com leitura de imagens (Teoria das Cores, Linguagem e Estética e Imagem, memória e história) (ANEXO 3 – Ementas 1º. Ano) e 2) o conteúdo programático referente à guerra civil está no segundo ano e dentre as disciplinas do núcleo técnico há destaque para três disciplinas (Fotografia Publicitária, Projeto Experimental em Fotografia e Fotojornalismo) (ANEXO 4 – Ementas 2º. Ano). Desta forma, os estudantes têm uma formação na área de leitura de imagens que corrobora para que os cartazes da Guerra Civil possam ser utilizados para o ensino de língua espanhola.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Analisar e descrever os valores implícitos na compreensão/construção dos cartazes republicanos e nacionalistas da guerra civil espanhola sob a óptica dos estudantes de Ensino Médio Integrado ao curso Técnico em Processos Fotográficos.

1.3.2 Objetivos específicos

Analisar as percepções dos estudantes a partir das discussões de cultura visual no ensino de espanhol como língua estrangeira considerando o cartaz como um artefato da cultura visual;

Utilizar-se de cartazes como elemento didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira aos estudantes de um curso técnico em processos fotográficos;

Descrever como os elementos da cultura visual respaldam o uso dos cartazes para o ensino de espanhol.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*El más terrible de los sentimientos
es el sentimiento de tener la esperanza muerta.*
Federico García Lorca

2.1 REVISÃO SISTEMÁTICA

Para a elaboração do marco teórico foram consultados os seguintes bancos de dados²: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) apenas com trabalhos publicados no Brasil, *Education Resources Information Center* (ERIC). Por tratar-se de um trabalho sobre a Guerra Civil Espanhola, optou-se por consultar a três bases de dados daquele país, sendo a primeira *Base de datos de Tesis Doctorales* (TESEO), apenas teses de doutorado e o repositório de trabalhos acadêmicos (monografia, trabalho de conclusão de curso – TCC –, dissertação e tese) da biblioteca das duas universidades mais antigas, a de Valladolid e de Salamanca.

O recorte temporal foi de 10 anos (2008-2018), foram empregadas as mesmas palavras-chave em todas as consultas e no respectivo idioma de cada repositório.

A partir dos resultados encontrados, os resumos foram lidos para identificar quais apresentavam pouca ou muita relevância à dissertação. Considerou-se como critério para *pouca relevância* os resumos que não abordavam análises dos cartazes ou narrativas sobre a Guerra Civil Espanhola. Já, para *muito relevante*, aqueles que exploravam a temática da GCE, questões sobre uso dos cartazes como imagens históricas e a carga simbólica nas mensagens. Dentre os muito relevantes também foram considerados os que tratavam do curso de Processos Fotográficos.

Os quadros a seguir contêm as informações referentes aos dados encontrados nos bancos de dados:

² Catálogo de Teses CAPES <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>> Acesso em: 27 ago. 2018.

Base de dados Scielo <<http://www.scielo.org/php/index.php>> Acesso em: 27 ago. 2018.

Base de dados Eric <<https://eric.ed.gov/>> Acesso em: 27 ago. 2018.

Base de dados TESEO <<https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do>> Acesso em: 28 ago. 2018.

Biblioteca Universidad de Valladolid <<http://biblioteca.uva.es/export/sites/biblioteca/>> Acesso em: 28 ago. 2018.

Biblioteca Universidad de Salamanca <<https://bibliotecas.usal.es/>> Acesso em: 28 ago. 2018.

QUADRO 1 – Revisão de Dissertações e Teses

Repositório Palavra-chave	CAPES	SCIELO Brasil	ERIC	TESEO	USAL	Uva
Guerra civil espanhola	6	21	1	9	4	9
Cartaz	1	12	5	4	2	0
Processos Fotográficos	1	13	1	0	1	0
Técnico em Processos Fotográficos	1	1	1	0	0	0
Guerra Civil espanhola AND Cartaz	0	0	0	3	3	0
Guerra Civil espanhola AND Gênero	0	1	0	0	3	0
Gênero AND Processos Fotográficos	0	0	0	0	0	0

Fonte: Repositórios (2018)

A partir dos resultados encontrados, foram selecionados aqueles que apresentavam muita ou pouca relevância a esta pesquisa, conforme quadro a seguir:

QUADRO 2 – Relevância Dissertações e Teses

Repositório Palavra-chave	CAPES	SCIELO Brasil	ERIC	TESEO	USAL	Uva
Muito relevante	2	0	1	1	2	0
Pouco relevante	1	21	21	3	1	1

Fonte: Repositórios (2018)

Assim, com a leitura dos resumos, três trabalhos se destacaram e optou-se por sua leitura integral.

O primeiro trabalho é a tese doutoral de Dolores Cabral Martín, pela Universidad de Sevilla, intitulado “La Guerra Española en imágenes. una lectura simbólica del lenguaje propagandístico de los carteles de la guerra civil española”. Nesse, a pesquisadora identificou que a publicidade e a propaganda tradicionalmente são representações das aspirações e das circunstâncias históricas de uma sociedade. Em sua pesquisa, demonstrou que por meio dos cartazes, o período histórico vivido pela Espanha se reflete nas mensagens e também um reflexo das “coletividades” humanas, pois naqueles discursos tentavam criar uma tendência e uma opinião. Segundo Cabral Martín (2015), através da leitura simbólica das mensagens, bem como por meio da criatividade e a carga significativa presente nas mensagens, foi possível criar um modo de pensar e os códigos dessas

mensagens podem se manter no tempo, construindo imaginários inseparáveis de seus ideários.

Como essa base para a pesquisa, Cabral Martín, investigou “o que foi lido pelos receptores” em cada cartaz e que senso de realidade foi aplicado à valorização. Para isso, o conceito de leitura semiótica implica, de maneira complementar, tanto na análise semiótica quanto suas conexões com as estruturas antropológicas do imaginário, além da análise do discurso no qual se analisam as formas e essas com a vontade imperativa presente no texto, o que permite identificar de que forma se dão as coordenadas para a produção de sentido. Tudo isso, partindo do sentido dado pelo leitor, considerando que as estruturas imperativas estão ligadas de uma forma pessoal e que não se deve forçar tal interpretação.

Nesse estudo ela tratou ainda dos estímulos estéticos do texto e da imagem da comunicação em massa no espaço urbano, desde a consideração da mensagem propagandística em sua dimensão social, tratando do objeto estético que só adquire significação total no momento em que entra em contato com o público ao qual foi dirigido, abordando o sentido denotativo e conotativo da mensagem. Especificamente sobre o sentido conotativo e a análise semiótica partindo de uma base de dados detalhada para cada cartaz, identificando a mensagem além do perceptível e assim obtendo informações para a definição e explicação de estratégias propagandísticas.

Já, o segundo trabalho selecionado é um artigo escrito por María Gómez Escarda e publicado na Revista BARATARIA - Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales. O artigo se chama “La mujer en la propaganda política republicana de la Guerra Civil Española” e discorre especificamente sobre as representações da mulher ou daqueles que foram à elas dirigidos e também aqueles pertencentes a Associação de Mulheres Antifascistas. A pesquisadora relata que durante a Guerra Civil a propaganda política republicana utilizou-se da imagem da mulher em inúmeras ocasiões e ao fazer a análise dos cartazes identificou que quando querem tratar das milicianas ou às trabalhadoras das fábricas, usaram uma imagem masculinizada; quando se referem aos bombardeios, as imagens foram suavizadas e/ou dramatizadas; e nos cartazes em que se pede auxílio, a imagem é suave ou a mulher está ao fundo.

O terceiro trabalho é a dissertação “Brincadeiras persistentes, desigualdade de gênero presente: Relações de gênero na Educação Profissional, uma análise a

partir da realidade educacional do IFPR - Campus Curitiba” de Tânia Gracieli Vega Incerti (2017). A pesquisa tratou de identificar em que espaços e como ocorrem as relações de gênero na educação profissional. Para a coleta dados a pesquisadora contou com 12 participantes do ensino médio integrado em Mecânica e 12 do ensino médio integrado a Processos Fotográficos, prezando pela equidade de gênero. Estes voluntários participaram de uma entrevista semiestruturada cujos resultados apontaram que no espaço escolar do campus Curitiba, as relações de gênero fazem parte do cotidiano, são naturalizadas e não questionadas, manifestam-se especialmente por meio de brincadeiras e piadas, o que leva a falsa impressão de não haver desigualdade de gênero. Além disso, os participantes relataram que pouco se fala em sala de aula sobre gênero e que o discurso de alguns docentes está impregnado da falsa igualdade.

Para Incerti, é preciso que os documentos institucionais e os Projetos Pedagógicos de Curso sejam revistos e que as vozes que estão no campus sejam ouvidas e não só dos estudantes, mas de toda a comunidade escolar, pois as brincadeiras e as piadinhas aparecem também nas falas da comunidade escolar, o que, “invisivelmente” chancela para que as falas e/ou situações sejam naturalizadas pelos adolescentes. A pesquisadora destacou que as meninas no curso de mecânica, são minoria, e com frequência vivenciam situações nas quais de modo implícito lhes dizem que ali não é o lugar delas. Situação que as estudantes de Processos Fotográficos não vivenciam, pois, a elas lhes atribuem tratar-se de um curso feminino. Ambos os cursos têm os papéis socialmente definidos e a escola não dá conta de debater esses estereótipos e as “piadinhas e brincadeiras” se mantêm como sendo naturais, como se não houvesse uma carga de preconceito e violência.

Esses trabalhos apresentaram informações que contribuem para a redação desta dissertação e servem de fundamentos para a análise dos dados coletados. Ademais, reiteram a necessidade de pesquisas tanto com os cartazes, quanto com os estudantes do ensino médio técnico.

2.2 GUERRA CIVIL ESPANHOLA

A Guerra Civil Espanhola ocorreu entre 17 de julho de 1936 e 1º de abril de 1939 entre dois “bandos”, os Nacionalistas e os Republicanos. Os primeiros defendiam uma Espanha progressista e para isso estabeleceram alianças com sindicatos, anarquistas e comunistas, já o segundo, os Republicanos, uma Espanha tradicional, aliando-se a grupos católicos, monarquistas, falangistas e carlistas. Com isso, o país dividiu-se, conforme:

FIGURA 2 – MAPA CONFIGURAÇÃO INICIAL DA GUERRA CIVIL ESPANHOLA



FONTE: La Guerra Civil Española (2005)

Porém, para que se instaurasse a Guerra Civil Espanhola é preciso aceder a dados e fatos anteriores. Em 1923, o capitão-general Miguel Primo de Rivera y Orbaneja, com o apoio de Rei Alfonso XIII instauraram uma ditadura militar e em 1930, a ditadura estava em seu limite e a Espanha se mostrava muito atrasada econômica e socialmente em relação aos países próximos, com isso, em 1931 foram convocadas eleições municipais e o resultado das urnas resultou em mais prefeitos

monárquicos do que republicanos. No entanto, a coligação destes partidos venceu na maioria das grandes cidades espanholas; depois das eleições inúmeras manifestações foram acontecendo nessas cidades e a sociedade vozeava pelo fim da monarquia, o Rei Alfonso XII, prevendo sua queda, exilou-se com sua família na França, assim o comitê revolucionário proclamou a República, chamada de Segunda República, visto que em 1873 já ocorrera a Primeira República³.

A Segunda República tem como presidente Niceto Alcalá-Zamora y Torres, cuja responsabilidade era a de redigir uma nova Constituição da República Espanhola, sem interferências monárquicas ou de clérigos. Por ser bastante católico, propunha que houvesse participação da igreja, gerando oposições e manifestações, começando por Madri. Na capital, muitos conventos e edifícios religiosos foram incendiados além da profanação de cemitérios e espaços religiosos, resultando em mortos e inúmeros feridos.

Em dezembro a Constituição fora aprovada, iniciaram-se as reformas no governo e Alcalá-Zamora não estava de acordo com o documento, por não haver participação da igreja. Por sua vez, o político Manuel Azaña Díaz queria que o país fosse modernizado, pois temia que a República fosse rechaçada, e as ideias do então presidente ganhassem força, e com o apoio dos socialistas e *azañistas*, ofereceram-lhe a Presidência da República⁴.

Já, o biênio que seguiu, teve a Alejandro Lerroux García como Primeiro Ministro e sua chegada ao cargo se deu pela coalização de partidos de direita e ultraconservadores. O período ficou conhecido como Biênio Conservador (1933-1936) com grande instabilidade e uma tentativa fracassada de golpe de Estado.

Em outubro de 1934 ocorreu a Revolução de 34⁵, um movimento grevista iniciado em Astúrias e que se desdobrou por outras regiões, como a Catalunha, onde Lluís Companys i Jover proclamou o Estado Catalão, dentro da República Espanhola, mas os objetivos não conseguiram ser cumpridos e Companys foi preso. A proclamação do Estado Catalão causa incômodo no Governo e a greve geral

³ A Primeira República foi de 11 de fevereiro de 1873, até 29 de dezembro de 1874. O rei Amadeo I de Saboya abdicou do trono devido às dificuldades que encontrara durante a Guerra de Cuba e também da Terceira Guerra Carlista; ele sofreu uma forte oposição por parte da monarquia *alfonsina* que queria como rei Don Alfonso de Borbón, filho da Rainha Isabel II.

⁴ Manuel Azaña Díaz assumiu a presidência e os primeiros anos de sua gestão (1931-1933) ficaram conhecidos como Biênio Reformista.

⁵ A Revolução de 34 (5-19 de outubro de 1934) também é chamada por Greve Geral Revolucionária na Espanha de 34.

também precisa ser contida, e o jovem General Francisco Franco Bahamonde é designado para a função. A greve fora contida, mas também fez com que o governo enfraquecera, uma vez que o entendimento era de que o Exército havia sido rápido e eficaz e não se tratavam de ações do Presidente.

A polarização política estava tomando força, a repressão política aumentava frente aos nacionalistas, muitos foram presos e julgados. Os nacionalistas pediam intervenção, pois temiam alguma revolução. A situação política culminou no que seriam as últimas eleições gerais da Segunda República, em fevereiro de 1936. Nessa, ganhou a Frente Popular (coalizão de socialistas, comunistas e anarquistas), porém os partidários mesmo ganhando as eleições, tomaram as ruas em manifestações e os políticos vinculados à coalizão pediam dela ditadura do proletariado, e o Partido Comunista Espanhol ganhava força.

Por outro lado, José Antonio Primo de Rivera y Sáenz de Heredia, filho de Miguel Primo de Rivera, funda a Falange Espanhola, um movimento de inspiração fascista, e funcionava com a junta de ofensivas nacional-sindicalista. Na Itália e na Alemanha o fascismo já estava instituído, e na Espanha, os jovens de direita já se filiavam ao Partido (Vilar, 1985, p. 31).

FIGURA 3 – CARTAZ FALANGISTA



FONTE: Biblioteca Nacional (2020)

Com as crescentes manifestações e a polarização política entre falangistas e comunistas, o Governo não soube intervir e o Presidente Alcalá-Zamora é destituído. Manuel Azaña assume o cargo. Em paralelo, um novo golpe de Estado estava sendo planejado encabeçado pelo general José Sanjurjo y Sacanell. Essa revolta militar foi nominada Sanjurjada e levada a cabo em Sevilha no dia 10 de agosto de 1932; visava derrubar o governo, mas não necessariamente a República. No entanto, esse golpe não se sustentou, as tropas de Madri ordenaram que os golpistas regressassem à Andaluzia e Sanjurjo, condenado à morte pela insubordinação teve, pelo Presidente Azaña, a pena suavizada para prisão perpétua, mas exilou-se em Portugal. Contudo, manteve-se, à distância, na organização do maior golpe, auxiliando ao general Emílio Mola y Vidal, no que se desdobraria no maior conflito do país (BROUÉ, 1973, p. 47-49).

Para que a GCE estourasse faltava um estopim, esse veio em 12 de julho de 1936 quando um grupo falangista assassinou ao militante socialista José del Castillo Sáenz de Tejada e a polícia buscava justiça. Procuravam por nomes ligados àquele grupo, primeiro foram por José María Gil-Robles y Quiñones de León⁶, que estava viajando, em seguida por José Calvo Sotelo⁷ e o assassinaram. Por isso, Francisco Franco decide unir-se ao golpe planejado por Mola.

No dia seguinte, 17 de julho de 1936 instaurou-se o golpe, a partir do Marrocos, onde as tropas estavam sediadas, essas vão para a Península em aviões enviados pelos alemães. Já na Espanha, na região de Andaluzia, decidem tomar as maiores cidades, porém Madri e Barcelona resistem e pelos três anos seguintes houve a guerra fratricida e o país dividiu-se em dois lados: Republicanos e Nacionalistas.

Os países vizinhos não interviram pelos Republicanos e a Inglaterra e a França assinaram um documento de não intervenção, sendo esse posteriormente firmado por outros países. Porém, esse acordo não foi cumprido, por diferentes razões ligadas ao contexto europeu da época, o lado republicano foi apoiado pela União Soviética e pelas democracias europeias, enquanto o lado nacionalista foi apoiado pelos governos fascistas da Alemanha e da Itália, o que significava que um lado estava melhor armado que o oposto. Os fascistas disponibilizaram blindados e aviões; os ingleses e os americanos, combustível; e os soviéticos forneceram

⁶ Presidente da Confederação Espanhola de Direitas Autônomas (CEDA), uma coalização entre partidos católicos e de direita.

⁷ Deputado influente e líder do Partido Monárquico.

material bélico aos republicanos em troca das reservas de ouro do Banco da Espanha, chamado de Ouro de Moscou.

Desde o dia 19 de julho de 1936 o governo era presidido por José Giral y Pereira. Os civis começam a se articular e o que era uma luta de classe, se convertera em uma guerra de classes, tem-se assim os milicianos, cujo primeiro alvo fora a Igreja Católica, mais de 8000 religiosos assassinados⁸, o que fez com que o clero apoiasse abertamente ao General Franco.

FIGURA 4 – 628⁹



FONTE: CDMH

Cartaz com o apoio do catolicismo.

Segundo Vilar (1989) o General Mola ordenou que fosse empregada a máxima violência nos confrontos corpo-a-corpo, bem como nas perseguições àqueles que se

⁸ O episódio ficou conhecido como *Inimigos da religião*, termo utilizado pelos bispos, à época.

⁹ Para a nomenclatura dos cartazes optou-se por manter a forma adotada pelo Centro Documental da Memória Histórica da Espanha visto que as obras selecionadas fazem parte desta coleção, dessa forma, todas as imagens cuja fonte seja CDMH terão uma numeração no título e indicarão a que bando pertence.

apunham¹⁰ e aqueles que antes eram adversários políticos passaram a ser inimigos. E, com o avanço das tropas vindas da África, em setembro Franco é nomeado como o Generalíssimo de todos os Exércitos, todos estão sob seu comando e também é nomeado como Chefe de Estado, enquanto que em Madri José Giral cai e assume Francisco Largo Caballero como Presidente Republicano. Assim, com novos comandantes, faz-se necessário o recrutamento de soldados, para ambos os lados.

Vão ao frente de batalha, muitos sem saber porque peleavam, alheios às questões ideológicas, e lutam em defesa de sua localidade e ao lado daquele exército que ganhou em sua região, porém o objetivo de nacionalista e republicanos é tomar Madri, as tropas de Mola vindas do Norte e de Franco do Sul, uma vez que se a capital fosse tomada pelos Nacionalistas, esses ganhariam a guerra, mas os Republicanos não facilitaram, deste modo houve a Batalha de Madri¹¹.

Na batalha, a Cidade Universitária, bairro onde se localiza a Universidade Complutense de Madri, converteu-se em um referencial histórico, tanto pelo lema “¡No Pasarán!” quanto por ser o limite aos avanços das tropas franquistas. Conforme imagem que segue:

¹⁰ O escritor Federico García Lorca foi capturado casa de verão da família (Huerta de San Vicente) em Granada e executado, o corpo nunca foi encontrado. A família manteve seus pertences como ele havia deixado, pois consideravam trata-se de uma prisão que pronto se resolveria. Ele jamais regressou e desde 1985 a Huerta de San Vicente foi convertida em parque (Parque Federico García Lorca) está sob os auspícios da prefeitura de Granada e desde 1995 a casa preservada foi convertida em um museu <<http://www.huertadesanvicente.com/>>. Acesso em: 17 dez. 2019.

¹¹ A Batalha de Madrid durou 16 dias (7-23 de novembro de 1936) Madri sediou a maior batalha da Guerra Civil Espanhola, por medo o governo republicano deixou a cidade. A população organizou-se em fortes e trincheiras buscando impedir que as tropas lideradas por Franco tomassem a capital, resistiram e esta foi considerada uma vitória do povo. Em 18 de abril de 2018 o Diário Oficial da Prefeitura de Madri registrou a exposição realizada sobre o período <<https://diario.madrid.es/blog/notas-de-prensa/carmena-y-colau-presentan-la-exposicion-no-pasaran-madrid-1936-16-dias/>>. Acesso em 12 nov. 2019.

FIGURA 5 – ¡NO PASARÁN!



FONTE: Prefeitura de Madri (2020)

Os republicanos além do apoio soviético contavam com voluntários estrangeiros em suas tropas, as chamadas Brigadas Internacionais¹², e com esse apoio, decidem deixar Madri e montar a Base principal em Valência, onde ocorre a Batalha de Guadalajara (Vilar, 1989. p. 107).

Nos anos seguintes as tropas e a divisão do Estado estão equiparadas, os Nacionalista apresentavam certa vantagem, porém, Franco decide contra-atacar e tomar a região norte (Astúrias, Santander, Vizcaya), quando se produz o bombardeio aéreo mais conhecido, o ataque nazista da Legião Condor à cidade de Guernica.

¹² Destaque para “o líder republicano irlandês Frank Ryan, [...], era ideologicamente tão antifascista que chegara a fazer parte das Brigadas Internacionais para combater o general Franco na Guerra Civil Espanhola, até ser capturado pelas forças de Franco e enviado para a Alemanha. (Hobsbawn, p. 135)

Esse episódio foi imortalizado por Pablo Picasso no painel *Guernica* exposto no Pavilhão Espanhol da Exposição Internacional de Paris (1937)¹³.

FIGURA 6 – GUERNICA



FONTE: Museu Nacional de Arte Reina Sofia

No entanto, não foi apenas nas artes que a GCE se mostrou, quando a guerra começou os republicanos e os nacionalistas não se enfrentaram apenas de forma bélica, também o fizeram de forma ideológica. Por isso a máquina propagandística converteu-se em um aliado muito importante para a difusão das ideias de ambos os lados. A mulher ocupou um papel importante em tudo isso, pois se serviram dela como arma para incentivar e persuadir, porém sua imagem era representada de maneiras distintas, uma para cada lado sendo por vezes uma mãe cuidadosa e em outras uma militante.

¹³ As obras expostas no Pavilhão Espanhol da Exposição Internacional de Paris foram fundamentais para denunciar à imprensa internacional os desdobramentos da Guerra Civil Espanhola. O painel *Guernica*, (349,3 × 776,6 centímetros) foi produzido entre 1º de maio e 4 de junho de 1937, sendo proibido de regressar à Espanha, sob ameaça de ser destruído. A obra fora adquirida pela Espanha em 1937, mas com a Segunda Guerra Mundial, Picasso determinou que *Guernica* deveria ficar no *Museum of Modern Art de Nueva York* até o final da guerra, porém em 1958 renovou o termo de tutela e somente em 1981 a obra retornou à Espanha. Atualmente, 2020, faz parte da exposição permanente do Museu Nacional de Arte Reina Sofia.

(<https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/guernica>).

A maquete do pavilhão espanhol está em exposição no Museu Nacional de Arte Reina Sofia (<https://www.museoreinasofia.es/exposiciones/pabellon-espanol-exposicion-internacional-paris-1937>). Acesso em: 05 de mar. 2020.

FIGURA 7 – 0015



FONTE: CDMH

FIGURA 8 – 060



FONTE: CDMH

Os cartazes estavam em “local público cuja dimensão é da ordem – ou maior – que a do módulo humano, diante do qual passa e pode parar um indivíduo” (Moles, p. 19). Na Exposição de Paris, a cada semana havia um cartaz/mural com informações sobre a Guerra Civil e a maquina propagandista estava nas ruas como pode ser percebido na foto a seguir:

FIGURA 9 – FOTO DE CARTAZES EXPOSTOS DURANTE A GUERRA CIVIL



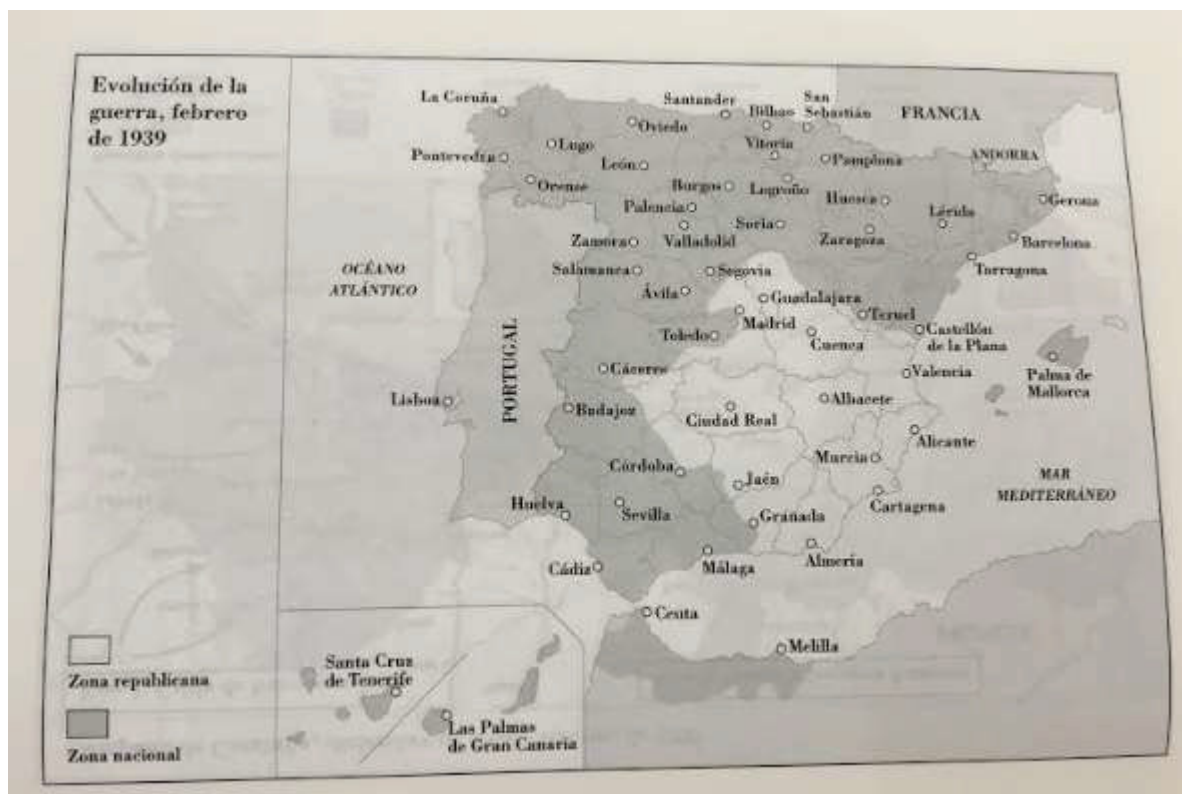
FONTE: Photo12/Ann Ronan Picture Library

A guerra continuava e em 13 de maio de 1937, Largo Caballero deixa o governo, sendo sucedido por Juan Negrín e translada a sede do governo a Barcelona, de onde planejam a Batalha de Teruel, que fracassa em fevereiro de 1938. Com isso Franco toma Lleída e com a Batalha do Ebro, a Catalunha resistia, mas já se sabia que os nacionalistas perderiam a região para o exercito franquista. Em janeiro de 1939 Barcelona é tomada e em 27 de fevereiro de 1939, França e Inglaterra reconhecem o governo de Franco e Manuel Azaña deixa de ser o

Presidente da República e em 28 de março de 1939 Madri é ocupada e em 1º de abril de 1939, o General Franco anuncia que a Guerra Civil Espanhola terminara.

E, a configuração final, antes do anúncio de que a GCE havia terminado era:

FIGURA 10 – MAPA DA ESPANHA EM FEVEREIRO DE 1939



FONTE: La Guerra Civil Española (2005)

“A Guerra Civil Espanhola está no coração da dolorosa história do século XX”, segundo VILAR (1989, p. 59). Junto a essa citação e ao observar os mapas de início e final da guerra, tem-se uma Espanha com delimitações tanto ideológicas quanto sociais e geográficas que contribuíram para a vitória e também a derrota. Ambos os lados foram vítimas, a exemplo do que passou em Segovia, que tem fronteiras naturais, uma muralha, um aqueduto e um Alcácer; logo, um forte completo para apoio militar.

2.3 CULTURA VISUAL E LEITURA DE IMAGENS

Para se falar em leitura de imagens é preciso entender o conceito de imagem, que segundo Platão (Livro VI, a República) apud Santaella (2012) são as sombras, depois os reflexos na água ou na superfície de corpos opacos, ou seja, tratam-se de imagens naturais que não são produzidas pelo homem e, que mesmo que sejam naturais são um duplo, no qual reproduzem características de algo visível. Com base no conceito de Platão, imagens artificiais costumam ser bidimensionais (desenhos, pinturas, gravuras e fotografias) ou tridimensionais (esculturas), e são similares a algo que representam, o que permite que sejam reconhecidas (SANTAELLA, 2012, p. 15).

Ao se compreender o conceito de imagem, tem-se que “toda imagem implica uma moldura e um campo” (SANTAELLA, 2012, p.15), ou seja, a moldura é que delimita a fronteira entre a imagem e o mundo, e o campo é a ocupação da imagem, o território.

Este, segundo Santaella (2012), apresenta três domínios: 1) imagens mentais, imaginadas e oníricas, não precisam necessariamente ter vínculo com imagens já percebidas, visto que a mente é livre e não precisam existir no mundo físico; 2) imagens diretamente perceptíveis, apreendidas do mundo visível, oriundas da realidade vivenciada; 3) imagens como representações visuais, sendo desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, imagens cinematográficas, televisivas, holográficas e infográficas.

Fabris (1998) apresenta uma reflexão sobre o estudo da imagem na atualidade, na qual todo o conhecimento vem sendo produzido via Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e assim, moldam a construção da imagem de mundo.

Tanto Santaella (2012) quanto Fabris (1998) discutem também a necessidade de uma alfabetização visual e, entre pesquisadores e o meio científico, recebem o nome de leitura de imagens e cultura visual. Isso se deve ao fato de que desde o Renascimento se usa um estilo visual baseado na demonstração visual, uma vez que as imagens eram reflexos do cruzamento entre arte e ciência, estruturadas espacialmente a partir de determinado ponto de vista e organizadas em uma nova visualidade, na qual também se desenvolvia a imprensa “com um novo modo de armazenar e distribuir um conhecimento interessado na preservação do passado e na difusão do presente” (SARDELICH, 2006, p. 452).

No entanto, com o advento das tecnologias “redefinindo os conceitos de espaço, tempo, memória, produção e distribuição do conhecimento” (SARDELICH, 2006, p. 453) surgiu uma necessidade de outra visualidade, modelo de pensamento, ou seja, uma nova epistemologia. Assim, a partir do final da década de 1970, a expressão leitura de imagens passou a ser empregada nas áreas de comunicação e artes. Sua fundamentação veio da Gestalt e da semiótica.

A *Gestalt* é a teoria da percepção, surgiu na Alemanha, no início do século XX, e traduziu-se para muitas línguas como “forma”, embora em alemão signifique “estrutura ou organização”. A forma define-se “como outra coisa ou algo mais do que a soma de suas partes. Tem propriedades que não resultam da simples adição das propriedades de seus elementos” (SANTAELLA, 2012, p. 167).

Já, a semiótica tem seus estudos iniciais na Grécia Antiga e vão da medicina à filosofia da linguagem, sendo o conceito de signo, para esta última, algo que se é perceptível, como as cores, as formas, o calor, os sons, ou seja, o que possibilita a significação. (JOLLY, 2010)

Sardelich (2006) coloca que com a *Gestalt* e a semiótica novas pesquisas foram desenvolvidas como o trabalho de Rudolf Arnheim, *Art and visual perception* (1975), no qual catalogou dez categorias visuais: equilíbrio, figura, forma, desenvolvimento, espaço, luz, cor, dinâmica e expressão. Com elas, é possível que o espectador, por meio das categorias, deduza as estruturas e elabore suas configurações.

Além de Arnheim, Donis Dondis fundamentou a tendência formalista de leitura de imagens com seu livro *Sintaxe Da Linguagem Visual*, lançado em 1973, obra em que o termo leitura visual começa a ser difundido e propõe que haja um sistema básico em que todas as pessoas possam aprender sobre a sintaxe visual, uma “alfabetização visual”.

Para se falar sobre leitura de imagens é preciso desconstruir a ideia de que ler é apenas “seguir letra a letra os símbolos do alfabeto”, uma vez que não se restringe apenas aos textos escritos em um livro, pois se assim o fosse, a leitura de imagens não seria possível (SANTAELLA, 2012, p. 11).

Para Santaella (2012), o conceito de leitor compreende aquele que lê livros e também lê imagens e inclui nesse grupo:

[...] o leitor da variedade de sinais e signos de que as cidades contemporâneas: os sinais de trânsito, as luzes de semáforos, as placas de orientação, os nomes das ruas, as placas dos estabelecimentos comerciais [...] o espectador de cinema, TV e vídeo [...] o leitor que viaja pela internet, povoada de imagens, sinais, mapas, rotas, luzes, pistas, palavras e textos (SANTAELLA, 2012, p. 11).

Nesse sentido, há diferentes tipos de leitores, em diferentes espaços e é preciso saber diferenciá-los, porém este trabalho se restringe apenas ao leitor de imagens que está no segundo ano do Ensino Médio Técnico em Processos Fotográficos do Instituto Federal do Paraná – *campus* Curitiba.

Santaella (2012) explica que o termo vem da expressão em língua inglesa *visual literacy* que pode ser traduzida como “letramento visual” ou “alfabetização visual” de modo que para ser um leitor visual primeiro é preciso ser alfabetizado, porém sem usar-se de metáforas e transposições para a linguagem visual, uma vez que se tratam de realidades diferentes. As imagens podem ser entendidas e explicadas por meio de outras imagens e também por meio da linguagem verbal, porém uma não substitui a outra, ao usar-se dessa, explicita-se quais traços a caracterizam como imagem e não como texto.

Assim, a alfabetização visual:

Significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade (SANTAELLA, 2012, p. 13)

Com base nos estudos de Parsons apud Rossi (2003), para haver a leitura de imagem é preciso considerar a familiaridade que o leitor tem com as imagens que serão lidas. Para Rossi (2003), isso não se aplica apenas às obras de arte, mas também àquelas oriundas da publicidade. Deste modo, foi possível a introdução das noções de denotação e conotação, a primeira referindo-se ao que se vê de modo objetivo, e a segunda, à interpretação que a imagem sugere ao leitor.

Por isso, alguns professores adotaram um sistema de leitura de imagens, cuja abordagem formalista, sob influência da semiótica, propõe uma leitura de imagens seguindo alguns códigos, como explica Sardelich (2006, p. 456-457):

- espacial: o ponto de vista do qual se contempla a realidade (acima/abaixo; esquerda/direita; fidelidade/deformação);

- gestual e cenográfico: sensações que produzem em nós os gestos das figuras que aparecem (tranquilidade, nervosismo, vestuário, maquiagem, cenário);
- lumínico: a fonte de luz (de frente achata as figuras que ganham um aspecto irreal, de cima para baixo acentua os volumes, de baixo para cima produz deformações inquietantes);
- simbólico: convenções (a pomba simboliza a paz; a caveira, a morte);
- gráfico: as imagens são tomadas de perto, de longe;
- relacional: relações espaciais que criam um itinerário para o olhar no jogo de tensões, equilíbrios, paralelismos, antagonismos e complementaridades.

Depois de identificar estes elementos o leitor pode levantar questionamentos e passar a outro estágio na leitura daquela imagem, a de leitor documentalista como explica Valle Gastaminza (2002, apud SARDELICH, 2006, p. 458-459):

- iconográfica: reconhecer formas visuais que reproduzem ou não algo que existe na realidade;
- narrativa: estabelecer uma sequência narrativa entre elementos que aparecem na imagem e/ou elementos de informação complementar (título, data, local etc.);
- estética: atribuir sentido estético à composição;
- enciclopédica: identificar personagens, situações, contextos e conotações;
- linguístico-comunicativa: atribuir um tema, um assunto que poderá contrapor-se ou coincidir com as informações complementares;
- modal: interpretar o espaço e tempo da imagem. (VALLE GASTAMINZA, 2002, apud SARDELICH, 2006, p. 458-459)

Com a alfabetização visual as imagens assumem uma função social para o leitor, deixam de ser apenas informativa ou ilustrativa e passam a produzir conhecimento, uma vez que ler criticamente implica aprender a apreciar, decodificar e interpretar as imagens, analisando tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas, como o conteúdo que comunicam em situações concretas.

A leitura de imagens é um processo social pelo qual o leitor passa a ver com sentido (HERNÁNDEZ, 2009, p. 190). E, a explicação para tal afirmação, Hernández pode ser entendida:

A alfabetização visual se refere ao grupo de competências visuais que um ser humano pode desenvolver pela vista e, ao mesmo tempo, ter ou integrar outras experiências sensoriais. O desenvolvimento destas competências é fundamental para a aprendizagem normal. Quando se desenvolve permite a uma pessoa, que esteja visualmente alfabetizada, discriminar e interpretar as ações, objetos, símbolos visuais, naturais ou feitos pelo ser humano, com os que encontra no seu entorno. Através da utilização criativa dessas competências, pode-se comunicar com outros. Por meio da apreciação dessas competências, pode compreender e desfrutar das obras mestras da comunicação visual. (DEBES, 1969, p. 27 apud HERNÁNDEZ, 2009, p. 192).

Ou seja, a alfabetização visual possibilita a aquisição de competências visuais, ampliando também os saberes linguísticos, visto que há uma aquisição vocabular, a ampliação da linguagem oral e escrita, ainda que textos escritos e imagens não possam ser lidas da mesma maneira.

Hernández (2009) usa-se de Debes (1969) para apresentar como a alfabetização visual e a leitura de imagens vêm se construindo no espaço escolar:

1. Existe uma linguagem visual e uma linguagem das imagens que podem ser definidas e aprendidas.
2. Ainda quando podemos aprender através das imagens visuais sem uma preparação específica, na atual sociedade visual, o ensino de uma alfabetização visual é essencial para que uma pessoa seja considerada educada.
3. Os elementos que articulam a alfabetização visual estão relacionados com a percepção visual, o pensamento visual e a expressão visual.
4. A finalidade primeira da alfabetização visual é a leitura das imagens (fixas e em movimento), mediante a identificação e utilização dos elementos da linguagem (sua sintaxe) e com o propósito de produzir mensagens comunicativas.
5. As obras de arte são, essencialmente, textos visuais, que podem ser lidos, se os visualizadores são competentes na utilização do vocabulário conceitual e sintático que contém as imagens (DEBES, 1996 apud HERNÁNDEZ, 2009, p. 196).

Nesse sentido, uma das terminologias para compreender todos os conceitos é mesmo a alfabetização visual, pois, após proporcionar o acesso aos saber necessário para converter-se em um leitor de imagens, ainda possibilita que este veja de maneira crítica. No entanto, Hernández (2009) considera que desde uma perspectiva contemporânea a alfabetização visual tem dois lados, um positivo e um negativo.

Para o autor, os aspectos positivos contribuem para que haja uma utilização dos conceitos relativos à semântica visual, o que para o espaço escolar é fundamental para a planificação do trabalho, inclusive com outros componentes curriculares.

A alfabetização visual converte-se em um meio para aprender e não um fim. Ou seja, retoma a noção dos anos de 1970 de que saber ler é estar alfabetizado. Outro aspecto positivo é que tal perspectiva permitiu que outras linguagens fossem objeto de estudo como a análise fílmica, os anúncios publicitários, as fotografias. E, permitiu que os componentes comunicativos das imagens (a significação e o sentido) fossem explorados e incorporados.

Já, como limitações Hernández (2009) coloca que a imagem não pode ser equiparada à escrita, pois uma imagem não consegue passar pelos processos semânticos e sintáticos pelos quais os vocábulos podem ser submetidos, uma vez que a imagem representa significados e seus elementos não são analisados de forma isolada, com se pode fazer na morfologia, por exemplo.

Dessa forma, explorar imagens nas aulas de línguas estrangeiras possibilita ir além das palavras, além da aquisição de vocabulário, permite que o repertório dos estudantes seja considerado.

2.3.1 Espaço escolar

Pelo lado das línguas estrangeiras, as imagens, segundo os estudos de Goldstein (2013) desempenham um papel singular, pois é inimaginável que em uma aula de ensino de idioma não haja o apoio de imagens, como cartões ilustrados e as imagens do livro didático, que já deixaram de ser apenas decorativa e fazem parte do processo de aquisição da língua.

Nas aulas de línguas os estímulos visuais são imprescindíveis visto que os estudantes têm acesso a diferentes formas e tecnologias para aprender o que faz com que haja um novo tipo de estudante, aquele direcionado à imagem. O que não significa que as imagens predominem ou que ocupem um lugar de maior importância nas aulas, muitas vezes ocupam uma função periférica à atividade principal, são o mote para a aprendizagem, como proposto nessa dissertação.

A importância da alfabetização visual nas aulas de línguas estrangeiras e o porquê de que seja conduzida com seriedade, pois por meio da tecnologia digital a sociedade está imersa em imagens e a informação visual domina o cotidiano, e em especial a população mais jovem. Eles, segundo Goldstein (2013) “são alimentados por uma dieta digitalizada de imagens de mundos reais e virtuais” (GOLDSTEIN, 2013, p. 02). O que faz com que no espaço da sala de aula, o papel da imagem visual precise ser reavaliado para que a haja o debate e as imagens não sejam apenas um apoio visual. E não se restrinjam como no Método Direto¹⁴, em que a aquisição da língua estava baseada em fichas e cartazes com conceitos gramaticais e de léxico, previamente “aprendidos” por meio de tradução.

¹⁴ Método de Ensino de línguas estrangeiras em que todo o processo deve ser na língua alvo e a língua materna nunca deve ser utilizada e sim, gestos ou imagens, gravuras, ilustrações.

Desta forma, a proposta de uma pesquisa que se utiliza de cartazes como elemento didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira aos estudantes de um curso técnico em processos fotográficos se justifica. Além de trazer a academia para o espaço escolar, aproximando o campo da investigação à Educação Básica, uma vez que o a sala de aula de língua espanhola em uma turma de Ensino Médio Profissionalizante possibilita uma pesquisa de mestrado.

Para chegar aos resultados a que esta pesquisa se propõe, primeiro é preciso que seja entendido inicialmente o ato de ler imagens, para tanto é preciso se que aprenda esta nova forma de leitura, é preciso desprender-se da ideia de que ler está relacionado às letras do alfabeto e de como combinadas formas sílabas e palavras. Segundo Santaella (2012), se ler fizesse referência somente aos textos linguísticos, aos livros sendo o mais legítimo exemplar, não seria possível tratar de leitura de imagens, o que é inverossímil, já que é perfeitamente possível que imagens sejam lidas. Assim, leitor poder ser quem lê tanto livros quanto imagens, uma vez que há uma multiplicidade de leitores:

Há, assim, o leitor da imagem no desenho, na pintura, na gravura e na fotografia. Há o leitor de jornais e revistas. Há o leitor de gráficos, mapas, sistemas de anotações. Há o leitor da miríade de signos, símbolos e sinais em que se converteu a cidade moderna [...]. Há o leitor-espectador da imagem em movimento, no cinema, televisão e vídeo. [...] o leitor do texto escrito que, do papel, saltou para a superfície das telas eletrônicas. (SANTAELLA, 2012 p. 11 e 12)

Santaella (2012) explica ainda, que dos leitores de telas eletrônicas, em nível mais avançado, estão os leitores que viajam pelas redes de computadores, e a eles chamam: “leitores imersivos”. Nesse sentido, para a alfabetização visual é necessário que haja o processo de aprender a ler imagens, trata-se de “adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam” (SANTAELLA, 2012 p. 13). Trata-se do desenvolvimento da observação dos aspectos e traços que constroem a imagem, bem como a detecção do que está sendo produzido dentro da imagem e seu contexto de referência.

Fernando Hernández, em *Da Alfabetização Visual ao Alfabetismo da Cultura Visual* (2006), conta que o termo “alfabetização visual” começou nos anos cinquenta, pois, à época, eram publicados ensaios fotográficos que contavam histórias ou distribuíam mensagens. Mais adiante, pelos anos sessenta, baseados nessa mesma

ideia e com a expansão na televisão nos Estados Unidos, pesquisadores detectaram haver a necessidade de se alfabetizar visualmente às crianças, pois estas já o estavam sendo pela televisão.

No espaço escolar, trabalhar com a alfabetização visual significa o desenvolvimento sistemático das habilidades envolvidas na leitura de imagens, para que ocorra o compartilhamento de significados. Em muitos casos esse processo ocorre atrelado ao texto verbal, o que indica que a escola negligencia a alfabetização visual e não deveria fazê-lo visto que as imagens estão por todos os lados, os seres humanos estão nelas envolvidos. Por isso, seria necessário que a alfabetização visual recebesse a devida importância no desenvolvimento cognitivo por sua relevância nos processos de ensino e aprendizagem (Santaella, 2012).

Segundo Hernández (2007), trabalhar a partir da cultura visual permite que haja no espaço escolar

[...] uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar. [...] movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intrasubjetivas de ver o mundo e a si mesmo (HERNÁNDEZ, 2007, p. 22).

Nesse sentido, a cultura visual possibilita que os conteúdos sejam conectados e o ensino-aprendizagem se dê pela cultura visual. Uma vez que Hernández (2000 e 2007) defende a abordagem da compreensão crítica, sendo a cultura visual uma área de estudo transdisciplinar com múltiplos alfabetismos. Ele enfatiza as produções resultantes do trabalho ou do imaginário humano com as finalidades dirigidas ao sentido olhar, essas podem ter um significado ampliado, já que há muita produção no entorno

Ainda que haja muita produção sobre as questões visuais, não há quase formulações sobre métodos de interpretação e de como esses métodos que poderíamos chamar de tradicionais, que têm por base o estudo da forma e do conteúdo, a iconografia e a iconologia, e àqueles que fazem parte da semiótica estruturalista. Refiro-me aos métodos de interpretação e de investigação surgidos a partir do debate pós-estruturalista e das contribuições da história da arte, dos estudos culturais, dos estudos feministas e dos meios entre os outros saberes (HERNÁNDEZ, 2007, p. 29).

Além dos estudos de Santaella (2012) e Hernández (2007, 2009), tratando-se da cultura visual, tem-se Mirzoeff (2003). Segundo ele, a cultura visual parte de

um ponto de vista mais ativo, no qual consegue realçar aqueles momentos em que o visual se põe à prova, é debatido e se transforma em um espaço para desafiar as interações sociais e definição em termos de classe, gênero e identidade social e racial.

A cultura visual tem interesse nos eventos visuais nos quais o consumidor procura pelas informações conectadas com a tecnologia visual. Mirzoeff (2003, p. 20) explica ainda, que a tecnologia visual é qualquer aparelho desenvolvido para ser observado ou para aumentar a visão natural e pode ser tanto uma pintura, quanto a Internet. O autor coloca ainda que a “la cultura visual aleja nuestra atención de los escenarios de observación estructurados y formales, como el cine y los museos y la centra en la experiencia visual cotidiana”¹⁵ (MIRZOEFF, 2003, p. 25).

Assim, pode-se entender que as atitudes mudam em função de ir ao cinema, ver TV ou ir a uma exposição, porém a maior parte da experiência visual ocorre longe desses momentos de observação estruturados. As experiências com as práticas da cultura visual se dão também, por exemplo, quando uma pessoa se atém a um desenho na capa de um livro, já que a prioridade da cultura visual está na experiência cotidiana do visual. Pois, “ver no es creer, sino interpretar. Las imágenes visuales tienen éxito o fracasan en la medida en que podamos interpretarlas satisfactoriamente.”¹⁶ (MIRZOEFF, 2003, p. 34).

Ao se ter os conceitos acerca da cultura visual e os espaços em que ela se realiza, mais um texto de Fernando Hernández estabelece diálogo com esta pesquisa. No trabalho “La cultura visual en los procesos de documentación de cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela secundaria”¹⁷ (HERNÁNDEZ, 2013) ele relata como se deu uma pesquisa com estudantes (espanhóis) do ensino médio baseando-se na cultura visual.

Hernández (2013) diz que a cultura visual transita entre o espaço acadêmico e o escolar, e sempre “por medio de apropiaciones, transformaciones, variaciones y controversias”¹⁸ (HERNÁNDEZ, 2013, p. 73). Então, considerando o processo de

¹⁵ Tradução nossa: “a cultura visual afasta a atenção dos cenários de observação estruturados e formais, como cinemas e museus, ela está centrada na experiência visual da vida cotidiana”.

¹⁶ Tradução nossa: “ver não é acreditar, mas interpretar. As imagens visuais têm êxito ou fracassam à medida em que podemos interpretá-las satisfatoriamente.”

¹⁷ Tradução nossa: “A cultura visual nos processos de documentação de como os jovens aprendem dentro e fora da escola de nível médio”.

¹⁸ Tradução nossa: “por meio de apropriações, transformações, variações e controvérsias”

trânsito da cultura visual, ele apresenta uma concepção da cultura visual, essa por sua vez, expandida e vinculada ao processo de documentação e narração, pois entende que o estudante, com suas percepções pode narrar experiências pedagógicas. Para sua pesquisa optou pelo estudo etnográfico com estudantes do ensino médio com o objetivo de identificar os discursos que naturalizam o olhar e conformam subjetividades e espaços para a ação, visando reconhecer de que maneira eles aprendem, se expressam e se relacionam dentro e fora do ambiente escolar.

Para a investigação recorreu a seus estudos e suas observações sobre a escola e usou-se das seguintes perguntas “¿qué ves en esta imagen? ¿qué historia cuenta esta obra? y dirigirse hacia un terreno que había sido poco explorado: ¿qué veo de mí en esta representación visual?”¹⁹ (HERNÁNDEZ, 2013, p. 76). Pois a leitura de imagens, segundo ele, não deve se restringir às aulas de arte e a visitas a museus, ela e a cultura visual estão também nas demais disciplinas, já que em sua trajetória como professor-pesquisador havia identificado e experimentado a produção de práticas educativas nas quais vinculou práticas pedagógicas e de cultura visual.

No estudo, lhe interessava explorar a noção e a práxis de cultura visual como um espaço que possibilita o processo de relação com os saberes e as inferências dos estudantes. Para isso, dentre as etapas do estudo, uma das atividades consistia na produção de um relato autobiográfico, por parte dos estudantes, e o papel das imagens, como apoio ao relato que estavam construindo, permitia-lhes explorar outros modos de relações, pois sem o tal apoio, era como se estivessem silenciados, reforçando o sentido de que a cultura visual está muito além de apenas relacionar-se com as representações visuais existentes, pode converter um adolescente em ator e autor de suas experiências.

No sentido de que os adolescentes podem ser sujeitos ativos em uma pesquisa e a presente dissertação a isso se atém, faz-se necessário que o elemento textual que dialoga com o olhar da cultura visual esteja claro. Para isto, entender os cartazes da Guerra Civil Espanhola é essencial para o desenvolvimento do estudo.

¹⁹ Tradução nossa: O que você vê nesta imagem? Que história conta esta obra? E se dirigindo para um terreno pouco explorado: O que vejo de mim nesta representação visual?

2.3.2 O cartaz e a sala de aula

Visando o entendimento dos cartazes os estudos de Etienne Samain (2012) corroboram para esta dissertação, pois o autor se propôs a desvendar de que maneira a imagem provoca o indivíduo para que pense e o convoca a pensar. Na tentativa de responder ao desafio o pesquisador levantou algumas reflexões sobre o tema; considerou que toda imagem oferece algo para se pensar, independente do suporte em que esteja, ou seja, há o pensamento, o que precisa ser questionado é “como” faz com que haja o pensamento. Levanta também que as imagens portam um pensamento, levam consigo algo do objeto que estão representando e que permitem dois lados, o de quem produziu a imagem e o de quem a olha; que toda imagem é uma memória de memórias.

Outro apontamento é o de que toda imagem é uma forma que pensa, pois independente dos autores e dos espectadores, toda imagem é um conjunto de signos que ao se associar com outras imagens “seria uma forma que pensa” (SAMAIN, 2012, p. 23). A imagem tem o “poder de ideação”, está apta a suscitar pensamentos e ideias, tem “vida própria” e uma imagem forte é uma forma que pensa e faz o indivíduo pensar.

As imagens, segundo Samain (2012), são fenômenos e participam de um sistema de pensamento. A imagem como fenômeno se dá ao entender que são resultados de um processo que combina vários aportes e exemplifica com a fotografia, que para que sua existência é preciso do fotógrafo, máquina, lentes, uma pessoa com talento e seu modo de observar e enquadrar, além de tempo, espaço, luz, sombra, cores, linhas, volumes, formas, ambiente e a existência do espectador. Com esse exemplo, tem-se que a imagem é muito mais que um objeto, “é o lugar de um processo vivo, ela participa de um sistema de pensamento. A imagem é pensante” (SAMAIN, 2012, p. 31) e podem ser comparada às bonecas russas, que escondem dentro de si uma boneca menor, mas todas com um tempo anacrônico e afirma “que o tempo da imagem, nem sempre é o tempo da história” (SAMAIN, 2012, p. 32), pois tem um longo caminho a percorrer e faz parte de um sistema em que a informação circula.

As imagens além de provocar o pensamento, elas também têm seu silêncio, Maresca (2012) apoia-se na fotografia para explicar “O silêncio das imagens”, para o autor, a característica da fotografia em manter-se em silêncio, quer, na verdade,

dizer algo, por exemplo, as fotografias publicitárias. E aplicando essa metáfora “d’O silêncio das imagens” para os cartazes da Guerra Civil Espanhola, pode-se dizer que o mutismo tem muito a dizer, no sentido de que por vezes tratam-se de clichês, mas que por trás há revelações vista apenas por aqueles que se dão ao tempo de olhar a imagem. Ainda na perspectiva silenciosa, visando recuperar a ideia do autor e estabelecendo relação com os cartazes que são elementos fundamentais para a execução dessa pesquisa, as imagens, quando vistas de perto e sem pressa, “o real se subtrai às visões simples.” (Maresca, 2012, p. 40).

Por esse viés, os estudos de Hernández (2012) sobre a cultura visual como estratégia que possibilita estabelecer relações, permite a conexão com Maresca, uma vez que as “imagens não caem do céu”, são oriundas de diversos contextos. Por isso, as histórias a elas conferidas, bem como as narrativas visuais às quais pertencem, são na verdade, artefatos sociais que dispõem de informações tanto da sociedade, quanto de uma pessoa e um grupo (Hernández, 2012, p. 146). Ainda é possível colocar que se trata de colocar as imagens para dialogar com quem as olha, levando em consideração que o foco pode estar em quem se representa e em que lugar está o observador:

La cultura visual se nos presenta en primer lugar, como una trama teórico-metodológica deudora del post-estructuralismo, los estudios culturales, la nueva historia del arte, los estudios feministas, entre otras referencias disciplinares, que pone el énfasis no tanto en la lectura de las imágenes como en las posiciones subjetivas que producen las imágenes (sus efectos en los sujetos visualizadores). Esto significa considerar que las imágenes y otras representaciones visuales son portadoras y mediadoras de significados y posiciones discursivas que contribuyen a pensar el mundo y a pensarnos a nosotros mismos como sujetos y que, en suma, fijan la realidad de cómo mirar y los efectos que tienen en cada uno al ser mirados por esas imágenes.²⁰(HERNÁNDEZ, 2015, p. 75)

Segundo o autor, para se trabalhar com as imagens na escola, o olhar da cultura visual, não deve ser trabalhado apenas nas aulas de Arte: “la perspectiva de la cultura visual permite entonces incorporar problemáticas que han estado fuera de

²⁰ Tradução nossa: A cultura visual se apresenta a nós em primeiro lugar, como uma trama teórico-metodológica devedora do pós-estruturalismo, os estudos culturais, a nova história da arte, os estudos feministas, entre outras referências disciplinares, que coloca em evidência não tanto a leitura das imagens como nas posições subjetivas que produzem imagens (seus efeitos nos sujeitos visualizadores). Isto significa considerar que as imagens e outras representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e a pensarmos em nós mesmos como sujeitos e que, em suma, fixam a realidade de como olhar e os efeitos que têm em cada um ao serem olhados por essas imagens.

la esfera del arte en la educación.”²¹ (Hernández, 2015, p. 75). É possível pensar em uma proposta educativa a partir da cultura visual que ajude a contextualizar os efeitos do olhar e por meio de práticas críticas e explorar as experiências frente ao que cada um é, pois ao se empregar a noção de educação da cultura visual para repensar a escola, indo além do conteúdo e com isso,

Pueden ayudar a explorar los relatos discursivos que en los diferentes tipos de imágenes fijan las maneras de mirarse y de mirar a los otros, y reflexionar sobre cómo lo hemos aprendido y naturalizado²² (HERNÁNDEZ, 2015, p. 90)

Usar-se de imagens como recurso pedagógico é também estudado por Ana Maria Mauad, no trabalho “Imagens em fuga: considerações sobre espaço público visual no tempo presente” publicado em 2018, ela apresenta dois estudos de caso e um deles permite o diálogo com esta pesquisa, pois trata de imagens de cunho político.

Segundo Mauad (2018) na cultura visual própria à modernidade, as imagens foram migrando para novos formatos, por exemplo, da fotografia para o cinema, e que é possível pensar em diferentes experiência históricas que configuram espaços públicos visuais e com dinâmicas diferenciadas. Dessa maneira, ao identificar os processos migratórios, têm-se ferramentas para a compreensão do passado, porém para isso é preciso observar com os olhos do presente. (MAUAD; MONTEIRO, 2018, p. 282)

Mauad (2014) coloca que as imagens em sala muitas vezes requerem o aporte teórico de outras disciplinas e isso fomenta o trabalho em conjunto “já que as imagens são formas de acesso a conhecimentos construídos interdisciplinarmente.” (p. 283), o que converge à proposta de pesquisa que considera os saberes das disciplinas técnicas da área de processos fotográficos para às imagens dos cartazes utilizados para a sequência didática empregada na disciplina de espanhol.

²¹ Tradução nossa: “a perspectiva da cultura visual permite então, incorporar problemáticas que estiveram fora da esfera da arte na educação.”

²² Tradução nossa: Podem ajudar a explorar os relatos discursivos que nos diferentes tipos de imagens fixam as maneiras de se olhar e olhar aos outros y refletir sobre como foi a aprendizagem e a naturalização.”

Mauad e Monteiro (2018) abordam temas como fotografia, cultura visual e história reunindo artigos que sustentem a relação entre os temas e que sejam sustentados desde as esferas teóricas, metodológicas, filosóficas e estéticas.

Para os autores, desde o ponto de vista da fotografia, as imagens passaram a incorporar “dimensões de prática social e de experiência histórica associadas aos modos de ver, dar a ver e representar fotograficamente o mundo social” (MAUAD; MONTEIRO, 2018, p. 3), pois os espaços em que se desenvolveram a própria cultura visual passaram a integrar as problemáticas de pesquisas histórica associadas as visões, espaços de sociabilidade, público e observador, os propósitos e experiências visuais, etc., ou seja, as imagens passaram a aderir as causas historiográficas e representar práticas sociais complexas.

Com relação a trajetória da imagem, Mauad e Monteiro (2018) destacam estudos de mapeamento da materialização da imagem, ou seja, a trajetória de produção e suporte de figuras em diferentes formatos e tamanhos que possibilitem a análise dos significados históricos, pois no final do século XI, em meio a movimentos positivistas, buscou-se configurar no observador-cidadão, o poder de imagens seculares e heroicas.

Já numa perspectiva estética, a imagem possibilita iluminar questões sobre a sociedade que produz e consome como agente de representação social, desde a transcendência a ilustração.

Dentro da temática de estética, outros temas como objetos-meios em que as imagens circulam; o papel da imprensa na consolidação dos espaços públicos visuais; imagem como mensagem de amplo alcance; circuitos sociais das imagens e seus usos públicos, também são abordados pelos autores.

Nestas esferas, o discurso visual se apresenta como uma forma de propaganda de cultura e política; a história dos conceitos é somada a história visual para “problematizar a natureza complexa das narrativas visuais e textuais” (MAUAD; MONTEIRO, 2018, p. 4), elementos que compõem as imagens; as imagens registram “notícias, eventos sociais, políticos e acontecimentos em geral” ((MAUAD; MONTEIRO, 2018, p. 5) com o intuito de atrair e ampliar o público que valorizam a imagem por diferentes vieses (atração, estratégia de venda, modernização nacional e conflitos políticos); a imagem se torna um registro criminal sobretudo na conformação de discursos de controle social; e a imagem como forma de documentar a experiência humana que busca “compreender o outro por meio da

linguagem universal da fotografia” ((MAUAD; MONTEIRO, 2018, p. 5) de imagens do cotidiano e que “leva a indagar sobre o destino das imagens em um mundo de contrastes e desigualdades em dimensões globais” ((MAUAD; MONTEIRO, 2018, p. 5).

Sendo assim, Mauad e Monteiro (2018) defendem o uso da imagem como parte da trajetória de conceitos e embasamentos teóricos da imagem relacionada às artes, ao público e o cunho político apresentado no contexto-histórico.

Nesse sentido, por esta investigação abordar imagens que são de um contexto-histórico, a Guerra Civil Espanhola, é necessário que também se tenha uma compreensão do elemento histórico cartaz.

Abraham Moles (1974), na obra *O Cartaz*, apresenta o gênero textual cartaz, suas particularidades e funções. Segundo Moles, no intento de definir o que é um cartaz, é preciso ter claro que nem todo cartaz é necessariamente publicitário, que muitas vezes pertencem a instituições não publicitárias de organizações e que pretendem levar alguma informação ao público com imagens ou signos acompanhados de um texto e colocados em uma parede.

Segundo Moles (1974), é preciso ainda que a diferença entre cartaz e anúncio seja feita, para que os objetivos à que se propõem sejam alcançados, o cartaz:

Um cartaz moderno será, pois, uma imagem em geral colorida contendo normalmente um único tema e acompanhado de um texto condutor, que raramente ultrapassa dez ou vinte palavras, portador de um único argumento. É feito para ser colado e exposto à visão de um transeunte. (MOLES, 1978, p. 44)

Já, o anúncio

- 1) o anúncio, ao contrário do cartaz, deve ser visto de perto, à distância de leitura, isto determina uma outra condição no jogo entre o texto e a imagem;
- 2) a dialética do anúncio é a participação num jogo, ela reclama interesse e mede sua eficácia na obtenção daquele. A dialética do cartaz é “estímulo e fadiga”;
- 3) a texto do anúncio pode ser longo, semântico e desenvolver argumentos: pode tender para o artigo de jornal ilustrado. (MOLES, 1978, p. 45)

O cartaz e o anúncio são canais de comunicação em massa e são sistemas definidos pela função que têm vontade de transmitir. São canais de comunicação em massa, mas devido a não gratuidade tornou-se um elemento do mecanismo social,

“com dois sistemas essenciais de motivação: a) o circuito socioeconômico da venda; reservamos-lhes o termo cartaz publicitário; b) a comunicação de mensagens entre um organismo e a massa, que chamaremos, de um modo geral, de cartaz de propaganda.” (MOLES, 1974, p. 46)

Tanto o cartaz publicitário, quanto o de propaganda têm uma mensagem semântica e uma mensagem estética, sendo a primeira a consciente, e segunda, aquela a que fica no inconsciente empobrecendo a cada instante (pela vinda de novas informações), beneficiando a mensagem semântica, ao menos no que compete ao repertório. Ambos os cartazes têm funções, Moles (1974, p. 54-56) apresenta as funções do cartaz como sendo seis: 1) informar/anunciar; 2) convencer/seduzir; 3) educar; 4) ambiência; 5) estética; 6) função criadora. Essas servirão como referência para a análise dos cartazes da Guerra Civil Espanhola (re) produzidos pelos estudantes.

Já, sobre os cartazes da GCE, durante o período da guerra, a produção de cartazes foi uma “arma” para requerer apoio. A produção carteleira serviu também para manter a população atualizada:

sirven de información no sólo para dar a conocer las diferentes ideologías políticas del momento, también ayudan a conocer la situación, en este caso de las mujeres en la sociedad española de aquella época, sus reivindicaciones y las desigualdades a las que debían enfrentarse.²³ (GOMES ESCARDA, 2008, p. 84)

Segundo Gomes Escarda (2008), a mulher como participante ativa da GCE não é muito comentada, porém se analisar os cartazes da época é possível identificar o papel a elas atribuído e que função social. A GCE e divisão do país em dois lados, serviram de “estopim” para a mobilização feminina, bem como um reajuste das atitudes para como as mulheres e suas funções sociais, elas participaram ativamente na luta contra o fascismo e tiveram uma presença muito expressiva.

²³ Tradução nossa: “servem de informação não só para conhecer as diferentes ideologias políticas do momento, também ajudam a conhecer a situação, neste caso das mulheres na sociedade espanhola daquela época, suas reivindicações e as desigualdades às que deveriam enfrentar”.

Ambos os lados, republicanos e nacionalistas se deram conta de que a figura feminina representava uma parcela significativa da sociedade e que para alcança-las precisariam dialogar. Para isso, usaram-se dos cartazes como, por exemplo, as agrupações mais destacadas Agrupación de Mujeres Antifascistas (AMA)²⁴. Os cartazes traziam, segundo sua ideologia, discursos muito diferentes: por um lado lançavam propagandas com a mulher no espaço doméstico ou algo relacionado aos esportes, por outro, estavam as representações daquelas que lutavam por liberdade e reivindicavam direitos básicos. A seguir exemplos desses cartazes:

FIGURA 11 – 0084



FONTE: CDMH

²⁴ Agrupamento de Mulheres Antifascistas. Foi criado em 1933 pelo Partido Comunista da Espanha (PCE), tratava-se de uma entidade associativa de caráter antifascista, feminista e unitário liderado e representou a mobilização das mulheres na Espanha durante a Segunda República. A líder do movimento foi Dolores Ibárruri, *La Pasionaria*.

FIGURA 12 – 0179



FONTE: CDMH

FIGURA 13 – 224



FONTE: CDMH

FIGURA 14 – 225



FONTE: CDMH

FIGURA 15 – 286



FONTE: CDMH

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*Las letras y los dibujos eran hermanos de padre y madre:
el padre el lápiz afilado y la madre la imaginación.*
Carmen Martín Gaité

A coleta de dados desta pesquisa se deu por meio de um projeto de intervenção pedagógica de caráter qualitativo com estudantes do 2º. ano do ensino médio integrado ao curso técnico em processos fotográficos do Instituto Federal do Paraná – campus Curitiba.

Para a intervenção, foi realizada uma sequência didática aplicada ao longo de quatro encontros com aulas geminadas, totalizando 100 minutos. Por tratar-se de uma pesquisa nas aulas de língua estrangeira, os docentes dessas disciplinas têm a possibilidade de trabalhar questões transversais e multiculturais, escolhendo diferentes abordagens para a prática em sala de aula, bem como propostas integradas a outros componentes curriculares.

As atividades elencadas para a coleta de dados têm por base a cultura visual e foram planejadas com o uso de imagens como recurso didático para aquisição de língua estrangeira. As atividades propostas começam com roda de conversa e questões-orais e pré-textuais, questionário com perguntas abertas e fechadas, exercícios estruturais com, reprodução de um cartaz e o Jogo do Cubo, responsável pela metodologia do uso da imagem.

Durante os encontros foram utilizados cartazes da Guerra Civil Espanhola, sendo apenas os que contemplam a figura feminina; optou-se por esse filtro metodológico por tratar-se de um curso cujo público é em sua maioria feminino.

Os cartazes fazem parte do acervo do Arquivo Geral da Guerra Civil Espanhola, integrado ao Centro Documental da Memória Histórica, localizado em Salamanca, Espanha. O acesso às imagens se deu por um CD, produzido pelo CDMH, no qual dentre suas funcionalidades estão filtros que permitem refinar a consulta; digita-se um termo e aplicam-se os filtros. Para este trabalho, o vocábulo escolhido foi “mulher”, o resultado indicou 41 cartazes, dos quais foram selecionados aqueles com menos texto e mais imagem e que contemplassem ambos os lados, nacionalistas e republicanos. Após a seleção houve a elaboração das atividades para a sequência didática e a escolha daquelas que seriam usadas para análise,

bem como um material intitulado Roteiro Didático que possibilita que outros docentes realizem essa sequência didática com seus estudantes.²⁵

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A sequência didática “é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais” (LINO ARAÚJO, 2013, p. 323), ou seja, mediante atividades escolares organizadas e sistemáticas que contribuem para a relação entre linguagem, interação e sociedade.

Isso significa que a sequência didática tem como intuito facilitar a aprendizagem significativa de temas específicos de áreas do conhecimento, conceitual ou procedimental, e que estimulam as pesquisas aplicadas ao ensino (MOREIRA, 2005).

Segundo Lino Araújo (2013), a sequência didática está dividida em três etapas principais: abertura (explorar e recuperar os saberes prévios, bem como o interesse dos alunos), desenvolvimento (criar cenários de aprendizagem e ambientes de colaboração para a construção e reconstrução do pensamento a partir da realidade) e fechamento (elaboração de sínteses, conclusões e reflexões argumentativas que permitem advertir avanços e resultados da aprendizagem).

Ela surge com base nas teorias Cognitivistas (AUSUBEL, 1980; MOREIRA, 2005), em que o ensino fomenta a compreensão e orienta a aprendizagem do aluno com estratégias mentais efetivas e progressivamente mais complexas e a aprendizagem, por ser um processo endógeno (do simples para o complexo), provoca mudanças na arquitetura cognitiva do aluno, pois a informação recebida é organizada e armazenada.

Dessa maneira, a sequência didática, antes vista como aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1980), em que permite ao indivíduo atribuir significados as novas informações e relacioná-las a aspectos relevantes presentes em sua estrutura cognitiva, de maneira não arbitrária ou literal (LINO ARAÚJO, 2013), resultando em ideias que, progressivamente, se tornam mais diferenciadas, elaboradas e estáveis

²⁵ O Roteiro Didático está em formato Word e pode ser descarregado para utilização em aulas de língua espanhola. O Material foi desenvolvido pela autora dessa dissertação e está disponível [aqui](#).

uma vez que se relaciona aos conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz; para atingir o patamar de aprendizagem significativa crítica (MOREIRA, 2005).

A aprendizagem significativa crítica, segundo Moreira (2005), permite ao estudante formar parte da sua própria cultura e, simultaneamente e, simultaneamente, manter-se distante para produzir reflexões críticas sobre o seu próprio entorno.

Possibilitando novas formas ou alternativas que permitem superar os cenários de aprendizagem na sociedade contemporânea em que o aluno está imerso (sociedade em rede, sociedade do conhecimento).

A escolha de uma pesquisa de intervenção por meio de uma sequência didática se deu pela possibilidade de que os estudantes envolvidos não sentissem que a pesquisa era apenas uma coleta de dados e que não lhes era significativo e sim, que pudessem se perceber como parte fundamental do estudo, por isso a sequência didática, pois um plano sequencial lhes faria sentido. Desse modo, a coleta de dados via sequência didática envolve questões para a pesquisa, bem como conteúdos pedagógicos que cosam a sequência didática. Para os registros, além dos instrumentos de coleta de dados, optou-se pela gravação em vídeo dos encontros e também por um diário de bordo, com anotações da pesquisadora.

O desenvolvimento da sequência se deu da seguinte forma:

1º. Encontro:

A primeira atividade consiste na aplicação do questionário com perguntas abertas e fechadas sobre os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito de cartazes e também a GCE (APÊNDICE 1).

As perguntas fechadas, permitiam que escolhessem a resposta mais adequada, sendo 1 nada e 5 muito. Para a análise das respostas, optou-se por transpô-las em gráficos considerando também a faixa etária (15-17 anos).

Já, as respostas abertas, a escolha foi o Sociograma, é uma técnica de pesquisa criada pelo psiquiatra romeno Jacob Levy Moreno no início do século XX e surge a partir de pesquisas no campo da psicologia social para medir as relações sociais entre os membros de um grupo e sua aplicação, em grande maioria, está concentrada no âmbito educativo (PINEDA et al., 2009) por apresentar estratégias

avançadas e ordenadas para descrever e medir a dinâmica de grupos (MORENO, 1954).

Segundo Pineda et al. (2009), a técnica de sociograma é uma ferramenta exploratória e diagnóstica orientada ao ensino e, também, ajuda ao professor na obtenção de uma representação gráfica de variáveis que influenciam no clima da sala de aula e na tomada de decisões mediante situações problemas do cotidiano escolares, pois:

Buscan obtener de manera gráfica los lazos de influencia y de preferencia que existen en el mismo, mediante la observación y contextualización de las distintas relaciones entre sujetos que conforman un grupo (en un sentido técnico, el sociograma es la representación gráfica del test sociométrico)²⁶ (PINEDA, 2009).

Por representar graficamente um teste sociométrico, a construção de um sociograma é extremamente difícil, porém os resultados são de fácil leitura visual, simplificados e rápidos, corroborando com o pensamento de Moreno (1954) quanto a tornar os gráficos visíveis ao universo social, uma vez que o resultado dos dados permite estudar as relações do conhecimento obtido. Além do mais, a técnica possibilita explorar situações, identificar fatos e analisar estruturalmente um determinado grupo social (PINEDA et al., 2009; VAZ, 2009).

Para a continuidade do encontro, a projeção do painel Guernica, com uma aula expositiva-dialogada com o contexto histórico da Guerra Civil Espanhola, explorando as figuras que compõem a obra. A esse respeito, Goldstein (2009) coloca que as imagens do mundo da arte na aula de língua estrangeira proporciona o desenvolvimento da consciência cultural. Para incitar tal desenvolvimento explorando o painel de Picasso, a pesquisadora inicia um diálogo com a turma usando-se de perguntas norteadoras:

Vocês já viram esse painel? Onde?

Quem produziu?

Por que Picasso fez esse painel?

Qual a importância dessa obra?

²⁶ Procuram obter de maneira gráfica os laços de influência e de preferência que existem no mesmo, mediante a observação e contextualização das diferentes relações entre sujeitos que conformam um grupo (em um sentido técnico, o sociograma é a representação gráfica do teste sociométrico).

Com a discussão sobre o contexto histórico e a importância do painel Guernica, o passo seguinte é a exibição de um vídeo disponível no YouTube intitulado “Guerra Civil Espanhola” do canal Nerdologia²⁷. Após assistirem ao vídeo a pesquisadora media uma roda de conversa com “perguntas para puxar o assunto”:

E agora, depois do vídeo o que vocês sabem sobre a Guerra Civil Espanhola?

O que foi esse conflito bélico?

Quem foram os envolvidos?

A medida que as estudantes vão fazendo seus comentários e estabelecendo relações com o Guernica a pesquisadora pode contar mais sobre a GCE, dando informações que não estavam no vídeo. O objetivo dessa roda de conversa é a reflexão sobre o que foi visto e que relações as estudantes fazem com seus conhecimentos prévios.

A próxima atividade envolve 6 cartazes, três de cada bando e para abordar a metodologia da imagem trabalhando o ensino da língua espanhola, a imagem e a cultura visual, tem-se o Jogo do Cubo. Esse faz parte do material produzido para o componente curricular de Arte pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, tratava-se do Projeto de Correção de Fluxo: Caderno de Arte 2 (1998) e foi apresentado no curso de formação continuada do Centro de Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro. A Professora Maria Carolina Ravazzani, responsável por ministrar o curso, visando que os participantes experimentassem os materiais, fez com que todos jogassem o Jogo do Cubo. E com base nessa experiência e nas anotações feitas durante o curso, vislumbrou-se a possibilidade de adaptá-lo à metodologia necessária para essa investigação. (ANEXO 5 – Cubo)

A atividade consiste em explorar e discutir elementos fundamentais das artes visuais (ponto, linha, cor, forma, superfície, volume, luz, textura, sombra) e ao fim do jogo, os estudantes selecionam uma das obras para a escrita de um texto crítico.

²⁷ Optou-se por um vídeo em língua portuguesa para otimizar o tempo do encontro. Este está disponível em
<<https://www.youtube.com/watch?v=ryBf8aNyJ6E&list=LLhaFFWbpBzPmTvgaL6PeCFg&index=4>>.

Goldstein (2013) considera essencial a utilização de imagens de publicidade na sala de aula de língua porque estas, o tempo todo, estão sendo vistas pelas pessoas, o que permite ao estudante reconhecer tal dinamismo. Assim, o docente ao propor uma atividade com o cartaz publicitário, ou qualquer anúncio impresso, conseguirá com algumas perguntas norteadoras fazer com que seus estudantes interajam com o cartaz do ponto de vista crítico, pois, ainda que a mensagem seja efêmera, os cartazes têm a capacidade de refletir e construir identidades culturais.

Para aproximar o leitor dessa dissertação à metodologia de pesquisa, optou-se por relatar a experiência da pesquisadora com o Jogo do Cubo, buscando exemplificar por meio de dois cartazes (um nacionalista e um republicano). As imagens selecionadas para o exemplo da pesquisadora são as mesmas utilizadas para a coleta de dados com as estudantes. (APÊNDICE 2 – Jogo do Cubo)

Para jogar, as regras são:

Este jogo vai lhe ajudar a analisar a 6 imagens de 6 pontos de vista diferente através de um cubo. Em cada face desse cubo há: 1) Compare; 2) Descreva; 3) Use; 4) Associe; 5) Analise; 6) Argumente (contra ou a favor). No quadro estão os cartazes numerados de 1 a 6. O cubo deve ser jogado duas vezes. A primeira é para determinar o número do cartaz a ser observado (ignorando a ação). Na segunda, para determinar a ação (ignorando o número). Por exemplo: Você joga o cubo pela primeira vez e tira o número 2, e na segunda a ação COMPARE. Significa que você deverá “comparar” o cartaz número 2.

Esclarecimentos:

DESCREVA: cor, tamanho, elementos da obra, figurativo ou abstrato, formas geométricas ou orgânicas, técnicas, tema...

COMPARE: comparar a partir de outras obras de artes já conhecidas com as que estão no quadro.

ASSOCIE: o cartaz deverá ser comparado com qualquer elemento de sua experiência de vida, desde uma imagem de televisão até uma lembrança de infância.

ANALISE: reflexão sobre a obra e a intenção do artista.

USE: como você poderá entender esta experiência estética para sua vida, como utilizar os conhecimentos adquiridos com a obra em seu dia-a-dia.

ARGUMENTE: (contra ou a favor): escolha de vai argumentar contra ou a favor da obra, a partir do que sabe sobre ela e todo seu contexto.

REPUBLICANOS

1.



2.



3.



NACIONALISTAS

4.



5.



6.



Experiência da pesquisadora, o registro está em primeira pessoa.

FIGURA 16 – FOTO DO CUBO



FONTE: A autora (2019)

Para os cartazes Republicanos, joguei o dado por mais de uma vez para que os números ficassem entre 1 e 3. Saiu o 2 e para a ação saiu COMPARE. Ao observar o cartaz a comparação que faço é com a obra Guernica, com a mãe que chora pelo seu bebê morto no bombardeio. As comparações, faço-as pelas cores usadas na imagem da mulher, uma escala de cinza e também pela maneira com que é representada, sua expressão de dor, como se desse um grito gutural. Também associo a escultura de Michelangelo, Pietà, nela está Maria segurando Jesus morto, não é uma criança, mas o braço caído e a mãe o tomando no colo.

Para os cartazes Nacionalistas, o número sorteado foi o 1 e a ação ASSOCIE. Ao observar a imagem associo com a icônica cena do filme Rei Leão, com o Simba sendo levantado e o símbolo à esquerda me remete ao filme Jogos Vorazes e o vestido da mulher se parece com o vestido da Doroty, de o Mágico de Oz, por ser azul com branco.

Em sala, o Jogo do Cubo aconteceu em pequenos grupos e as estudantes puderam conversar sobre as repostas dadas. Depois do jogo, a proposta final para o primeiro encontro, cada estudante redige um texto crítico sobre uma das obras, livre escolha, e necessariamente, usando os elementos das ações (descrever, comparar, associar, analisar, usar, argumentar). (APÊNDICE 3 – Depois do Jogo do Cubo)

2º. Encontro

Para este encontro, inicia-se com uma roda de conversa recuperando o que fizeram no encontro anterior e sobre como se desenvolveu a GCE. Para continuar com o tema, a pesquisadora coloca no quadro algumas das frases ditas, àquelas em que o tempo verbal é o Pretérito Indefinido, recupera a estrutura gramatical e realizam um exercício estrutural.

Trata-se de um texto sobre a Guerra Civil Espanhola no qual há lacunas que devem ser completadas com os verbos entre parênteses conjugados no Pretérito Indefinido. Com base no mesmo texto há questões de interpretação textual, com o objetivo de verificar se houve a compreensão das informações, a atividade pede que seja marcado V para as assertivas verdadeiras, e F para as falsas. Para além da habilidade de leitura em língua estrangeira, a atividade explora a habilidade de escrita, pois as assertivas assinaladas como falsas devem ser justificadas. (APENDICE 4 – Texto – Guerra Civil Espanhola)

Ao finalizar a atividade, faz-se a correção oralmente, com inserções junto ao quadro, quando necessário e abre-se para uma roda de conversa sobre o tema da Guerra Civil Espanhola, direcionando para a atividade seguinte. Usando-se de perguntas norteadoras, aborda o gênero textual cartaz:

Onde eram expostos os cartazes da Guerra Civil Espanhola?

Por que Nacionalistas e Republicanos produziram tantos cartazes?

Quem era o público que lia esses cartazes?

Com base nas respostas dadas a pesquisadora explica a importância da máquina propagandística para a época, retoma informações apresentadas no Primeiro Encontro e de modo expositivo-dialogado, apresenta o gênero textual e qual seu papel junto à sociedade:

[...] o cartaz, imagem na sociedade urbana é um componente estético no ambiente. Ele é talvez, uma das aberturas mais próximas de uma arte não-alienada, inserida na vida cotidiana, próxima e espontânea. (MOLES, p. 15)

Com esse olhar, tem-se a atividade seguinte. Trata-se da elaboração de um cartaz, uma releitura dos cartazes vistos. Em uma folha de papel Canson A3 e usando-se de materiais como lápis preto, lápis de cor, canetinha, giz de cera, cada estudante deve produzir um cartaz para ser exposto no espaço escolar. Por tratar-se do curso técnico em processos fotográficos, a exposição será de duas formas: 1) a produção em A3 e 2) em formas de monóculos; os cartazes são fotografados no estúdio de PF nas dimensões para monóculos e depois de confeccionados, ficam pendurados em forma de cortina em um espaço público do campus.

3º. Encontro

Para iniciar os trabalhos, em pequenos grupos as estudantes finalizam seus cartazes e comentam o que representa e por que decidiram produzir aquele cartaz. A instrução da atividade pede: Organizem-se em pequenos grupos para compartilhar os materiais escolares e assim concluir o cartaz. Com o cartaz pronto, comentem o que os motivou a produzi-los dessa forma e qual seu significado.

Nesse momento a pesquisadora passa pelos grupos para ouvi-los e intervir quando necessário com alguma informação sobre a GCE. Com os cartazes finalizados, abre-se para o grande grupo, em círculos, cada estudante apresenta sua produção e ao se sentir a vontade, fala sobre sua obra e a pesquisadora pode mediar as apresentações e os turnos de fala com os comentários dos demais.

Com as apresentações espera-se que o conteúdo da GCE apareça nos discursos e no entendimento, bem como os conceitos de cultura visual.

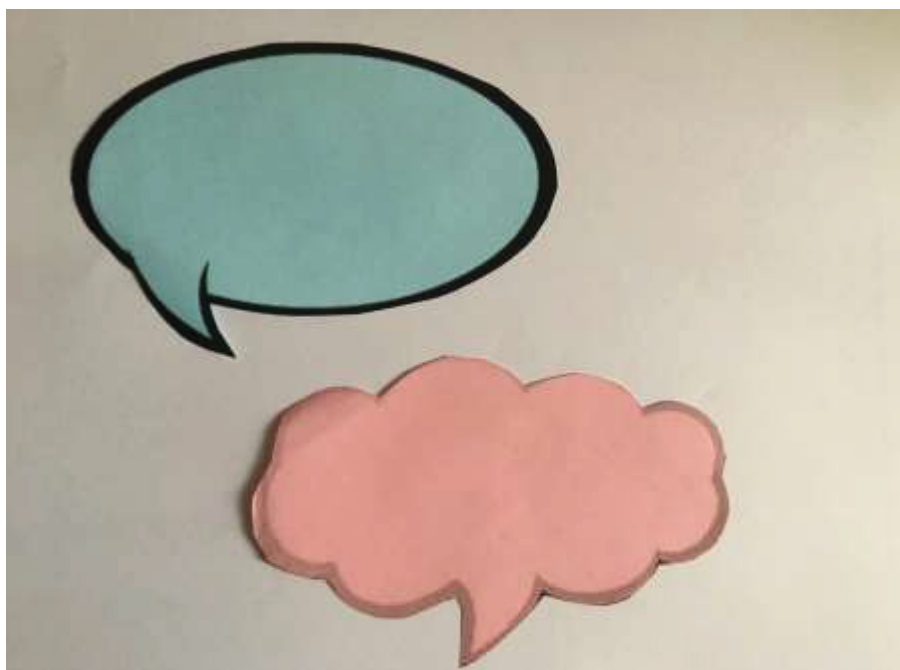
4º. Encontro

Nesta etapa, espera-se que o conteúdo da Guerra Civil já tenha sido entendido, bem como as funcionalidades do cartaz, para isso, a atividade *Ahora es tu vez y voz* (APÊNDICE 5) se divide em duas etapas: 1) uma responder três questões, sendo as duas primeiras referentes aos assuntos vistos nos encontros anteriores e uma terceira questão sobre os cartazes que vem no trajeto casa-escola; 2) circular pelo espaço do campus, atendo-se aos cartazes com figuras femininas.

Ao retornar para a sala e responder a última questão, abre-se para uma discussão visando estabelecer relações com o que foi trabalhado e sobre o espaço

escolar. E para compor a exposição com os cartazes e os monóculos, cada estudante sintetiza em um balão, o que foi a Guerra Civil Espanhola.

FIGURA 17 – BALÕES



FONTE: A autora (2019)

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

As atividades que compõem a coleta de dados foram planejadas para seguir uma ordem de aplicação, no entanto, como ocorre em sala de aula, mudanças no encaminhamento das atividades foram necessárias para adequação ao tempo e as demandas que surgiram por parte das estudantes.

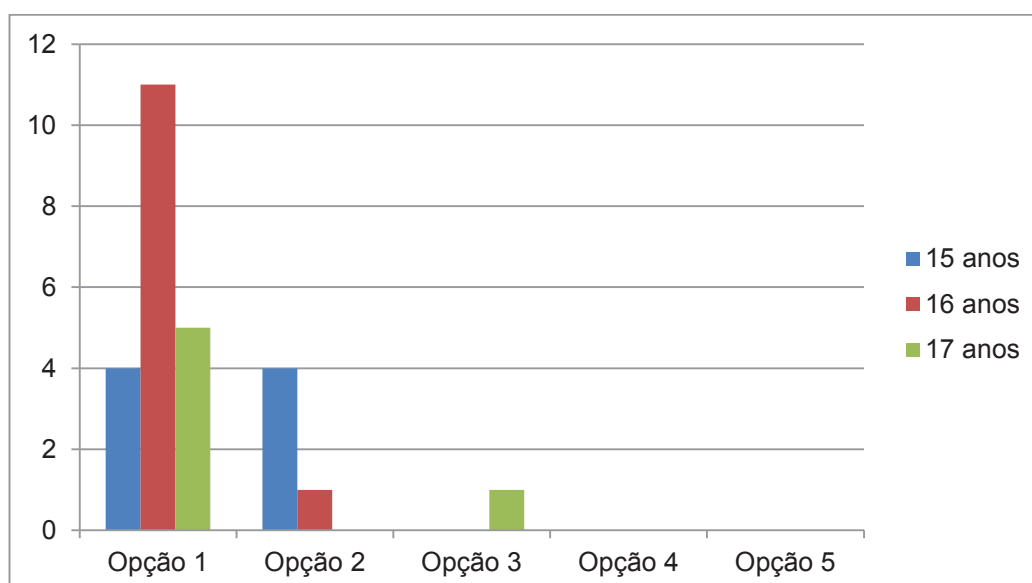
A turma em que foram realizadas as atividades é a do segundo ano do Ensino Médio Integrado a Processos Fotográficos, cuja turma tem apenas dois meninos, um maior, com 18 anos que optou por não participar e um menor (15) que permaneceu em sala, mas não realizou as atividades. Assim, os dados analisados correspondem às meninas com idades entre 15 e 17 anos. O número total de participantes nessa primeira etapa foi de 26 estudantes, sendo 8 com 15 anos, 12 com 16 anos e 6 com 17 anos.

O questionário introdutório é composto por 4 questões, no qual 01, 02 e 03 são com opções de resposta na escala de 01-05, sendo 01 nada e 05 muito e a questão 03 pede que seja justificada; e, a questão 04 é aberta.

O primeiro item a ser abordado são as respostas dadas às três primeiras questões. Nele, considerou-se a idade das participantes e as respostas. Assim:

01. En una escala de 1 a 5 siendo uno nada y cinco mucho, ¿qué es lo que sabes sobre la Guerra Civil Española?

GRÁFICO 1 – RESPOSTAS PARA A QUESTÃO 01

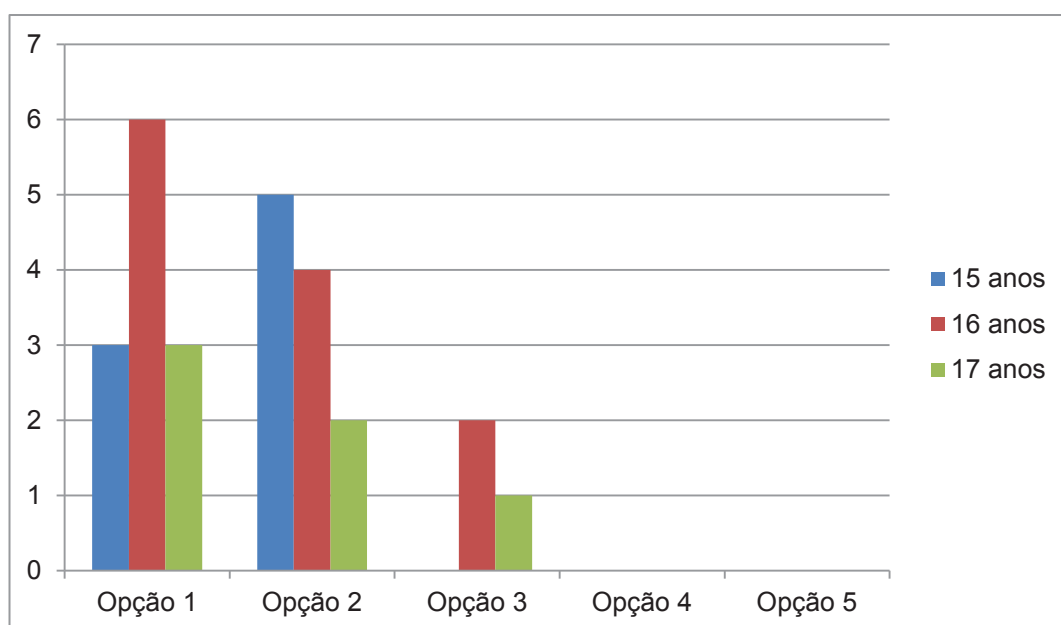


FONTE: A autora (2020).

Os dados apontaram que eles não tinham informações sobre o que foi a Guerra Civil Espanhola e a pesquisadora em seu diário de bordo fez anotações sobre o que os estudantes falavam enquanto a atividade estava sendo aplicada e ouviu: a) “Mas teve guerra na Espanha?” b) “Por que que teve uma guerra civil lá?”. Ao levantarem essas questões referendam a maioria das respostas sendo 1 – nada.

02. En una escala de 1 a 5 siendo uno nada y cinco mucho, ¿sabes decir cuál fue el papel de la mujer en la Guerra Civil Española?

GRÁFICO 2 – RESPOSTAS PARA QUESTÃO 02



FONTE: A autora (2020)

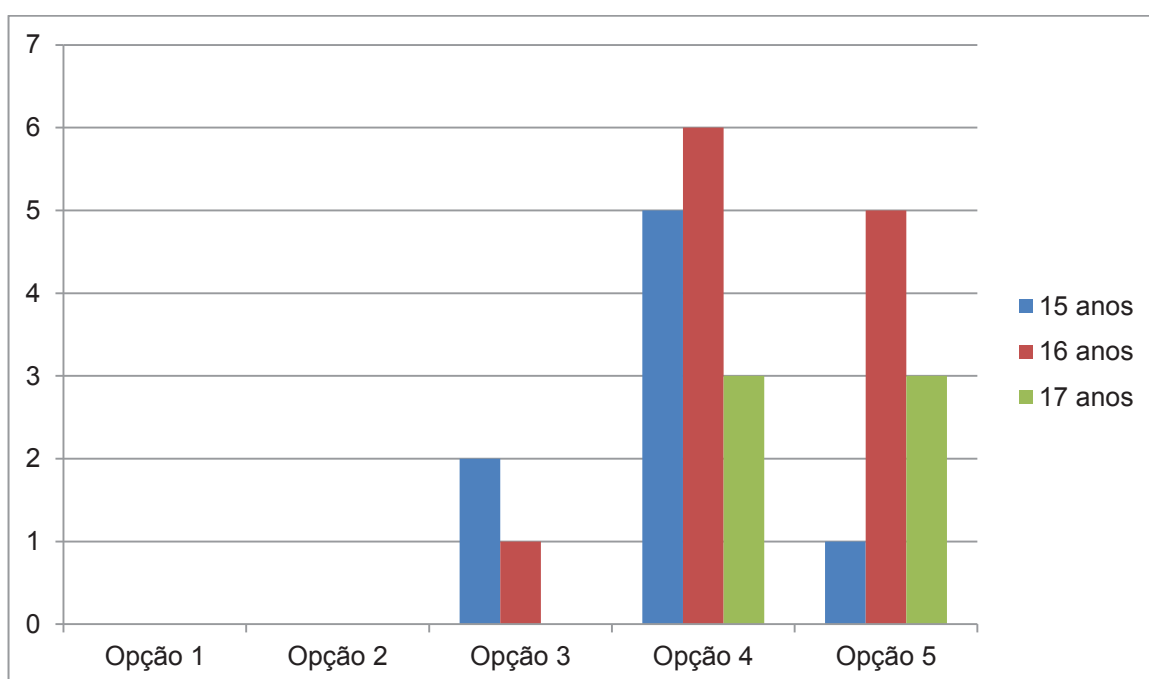
Já, para a segunda pergunta as respostas também indicaram 1 – nada, porém, pela informação questionada, inferiram e comentam oralmente que “Se teve guerra, as mulheres devem ter participado!”, “Elas devem ter ido pra essa guerra!”. Assim, ainda que tenham assinalado que nada sabiam, conseguiram perceber de que se trataria a pesquisa.

Tanto as repostas da primeira quanto da segunda indicaram que as estudantes não tinham, ou não sabiam que tinham, informações sobre a GCE, e isso reflete o modelo com que os conteúdos escolares são “divididos” por série, visto que na disciplina de espanhol é abordado no segundo ano. Já, em História, ao se consultar os volumes 2 e 3 da coleção de livros didáticos adotados, #Contato

História, o recorte temporal do 2º. ano se inicia com a Europa no final da Idade Média e vai até a independência na América e o Império no Brasil. Já, o livro 3, contempla a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, bem como o período entre guerras, mas não aborda a Guerra Civil Espanhola. Porém tem atividades com que requerem a leitura de imagens e a discussão do protagonismo feminino durante as guerras.

03. En una escala de 1 a 5 siendo uno nada y cinco mucho, ¿crees que un cartel puede ser un documento histórico?

GRÁFICO 3 – RESPOSTAS PARA A QUESTÃO 3



FONTE: A autora (2020)

Para a terceira questão, a maioria respondeu 5, que um cartaz pode ser um documento histórico e para essa pergunta não levantaram hipóteses, como nas duas questões anteriores.

Ao redigir o diário de bordo e gravar as aulas para assistir posteriormente, foi possível identificar que as estudantes se organizam em grupos de afinidade e para as questões 01 e 02 consultaram seus pares, ainda que nas instruções dadas pela pesquisadora de que não havia resposta certa ou errada, mas que deveriam responder honestamente. E o mesmo fizeram com a questão 03, comentam com os

colegas, mas diferente das anteriores em que fizeram o levantamento de hipóteses entre eles, para a terceira questão nessas breves conversas demonstraram era como se as respostas não pudessem ser diferentes a que de um cartaz pode ser considerado um documento histórico. Eles não comentaram sobre em que espaços esses documentos estariam, mas estavam de acordo sobre o valor documental. Essa questão requeria que a resposta fosse justificada, destacaram-se:

“Sim pois podem conter relatos do que aconteceu na época que não tem nenhum outro lugar.” (Participante A)

“Coloquei 5 pois pode apresentar linguagem de uma determinada época, acontecimentos, notícia (fonte primária). ” (Participante B)

“Creio que pode ser, mais ou menos, afinal, irá depender dos fatos apresentados, assim como a prova de suas informações.” (Participante C)

“Sim, pois reflete a sociedade da época do cartaz, sobre o que acontecia na época. Qualquer coisa feita pelo ser humano é considerada uma fonte histórica.” (Participante D)

“Pois é uma fonte histórica, isto é, podemos compreender o passado através de cartazes. Assim como é possível interpretar grupos, situações, eventos e outros acontecimentos.” (Participante D)

“Em meu ponto de vista pode sim ser um documento histórico, pois nele há coisas escritas, podem ser algum protesto.” (Participante E)

As justificativas indicaram que reconhecem o cartaz como um documento histórico, em concordância com os índices assinalados. Não houve justificativas que negassem tratar-se de uma fonte histórica.

E a questão 04 era aberta:

04. ¿Qué es un cartel?

As respostas indicaram que os estudantes o reconhecem como um tipo textual, mas não indicaram entender que se trata de um gênero textual. Estão familiarizados com a estrutura e os elementos que o compõem e nas conversas entre eles foi possível identificar falas como “Cartaz é cartaz, fica na parede!” “Será que é diferente dos que a gente vê?”. Esses questionamentos sinalizam que o conceito ainda não se concretizou e além das falas, as respostas redigidas no questionário reiteram trata-se de um conceito ainda em construção. Em contrapartida, os elementos base de um cartaz propostos por Moles (1974) foram por elas citados, algumas das respostas foram:

“Cartaz informativo é uma forma de propaganda que possui fontes grandes (tamanho da letra) para chamar atenção.” (Participante F)

“É algum tipo de papel com informação escrita ou representada em desenhos (ou os dois) que é colocado em alguma espécie de parede ou local que o público alvo veja” (Participante G)

“Um cartaz é geralmente um pedaço grande de papel onde pessoas deixam suas opiniões” (Participante H)

“Geralmente algo que fica exposto representando uma ideia forte, comunicado, julgamento ou defesa de opiniões para todas as pessoas.” (Participante I)

“Um cartaz é um papel colocado geralmente em lugares acessíveis que atrai o olhar de alguém para ler suas informações presentes.” (Participante J)

Em suma, referente ao questionário inicial, as estudantes indicaram não ter conhecimentos sobre a Guerra Civil Espanhola; mas supuseram que a mulher teve algum papel durante a GCE. Entenderam que o cartaz pode ser tratado como um documento histórico, ainda que para algumas o modo com que um cartaz pode ser considerado um documento histórico não estava claro, porém souberam argumentar, o que resulta bastante positivo para esta pesquisa, bem como quando explicaram o que vem a ser um cartaz.

A metodologia da pesquisa estava no Jogo do Cubo. Dessa atividade 25 alunas participaram. Era necessário que jogassem em grupos e conversassem entre si, sem dar-se conta de que estavam explorando em uma aula de língua espanhola, elementos do campo da Arte (equilíbrio, figura, forma, desenvolvimento, espaço, luz, cor, dinâmica e expressão).

A pesquisadora circulou pelos grupos e muitas alunas demonstraram simpatizar com o lado Republicano, teciam críticas aos cartazes Nacionalistas e estabeleciam relações com o período político vivenciado no Brasil e 2019.

Após o Jogo, o instrumento com a coleta de dados seriam os textos em que explorariam os tópicos do Jogo, para isso deveriam escolher um dos 6 cartazes.

QUADRO 3 – Cartazes Escolhidos

Cartaz \ idade	15 anos	16 anos	17 anos	Total
Cartaz 1	2	7	3	12
Cartaz 2	1			1
Cartaz 3	1		2	3
Cartaz 4		2		2
Cartaz 5				0
Cartaz 6	3	7		10

FONTE: A Autora (2020).

Os cartazes mais escolhidos foram o 1 e o 6, um de cada bando.

Cartaz 1



Cartaz 6



Cartaz 1: Para as descrições, as participantes foram muito observadoras, sinalizaram o exército em segundo plano, descreveram as roupas de personagem em primeiro plano e sua interação com o leitor. Há o destaque para a indicação das cores e o tamanho das letras. Ao fazer comparações, os cartazes do Tio Sam foram citados, e no item para associar também, porém o que chamou a atenção da pesquisadora foi um relato em que a mãe sempre trabalhou e por viverem em uma “vila/favela sempre tivemos que nos defender de vários acontecimentos”.

O item “analisar” deu ênfase ao chamamento para que as mulheres se unissem ao fronte e o item “usar” que remeteu à importância da militância e também uma reflexão ante aos costumes da época e foi associado à força feminina. Já, o item “argumentar” levantou questões sexistas, da não aceitação das mulheres nas Forças Armadas, abordaram a igualdade de gênero e o direito das mulheres. Além desses posicionamentos, um texto destacou “Hoje vejo que graças a esses inícios de mulheres se juntando tenho direitos no dia-a-dia e feminismo”.

Cartaz 6: O cartaz foi analisado pelas cores e a mensagem, questionando valores contemporâneos e as lutas de classe, além dos “papeis sociais de homens e mulheres”, uma estudante associou: “Me lembra à moda antiga, com mulheres se resumindo a donas de casa”. Como uso, foi colocado que o cartaz serviria para exemplificar momentos da história, que sempre há conservadores e nacionalistas. Outra associação do cartaz foi com o mundo da moda e o uso de saltos e roupas conservadoras.

Os dois cartazes (1 e 6) foram os que as estudantes mais escolheram para a realização da atividade, e por consequência a coleta de dados. No entanto, a análise da imagem 4 demonstra que as aulas foram significativas, há o diálogo com os objetos de estudo ao recuperar informações das próprias aulas para justificar sua resposta.

“Imagem 4- Mulher com seu bebê morto, como, cartaz para o socorro vermelho; Pode ser comparado com o quadro de Guernica.

É chocante propositalmente para que prestem atenção. A cruz vermelha tinha como objetivo ajudar os feridos, o socorro vermelho tinha o mesmo objetivo, mas junto com isso informar os feridos sobre a guerra e conscientizá-los dos acontecimentos. Mulheres eram levadas a acreditar que deveriam ficar em casa e não participar dos acontecimentos (nacionalistas acreditavam nisso), as mulheres

que ajudavam no socorro vermelho eram contra isso e ajudaram a revolucionar a sociedade.” (Participante M)

Outra análise que se destacou por fazer inferências para além das discussões da sala de aula foi sobre o cartaz 2:

“O cartaz dois mostra a figura de uma mulher e seu filho (bebê) morrendo em seus braços. o cartaz apresenta escritas que indicam o posicionamento do autor sobre. (um olhar crítico que diz que as mulheres precisam fazer algo, pois o “governo” está matando seus filhos e conseqüentemente o futuro da nação.) Relaciono facilmente com o nosso governo atual, cortando verbas de tudo e todos os estabelecimentos públicos.” (Participante R).”

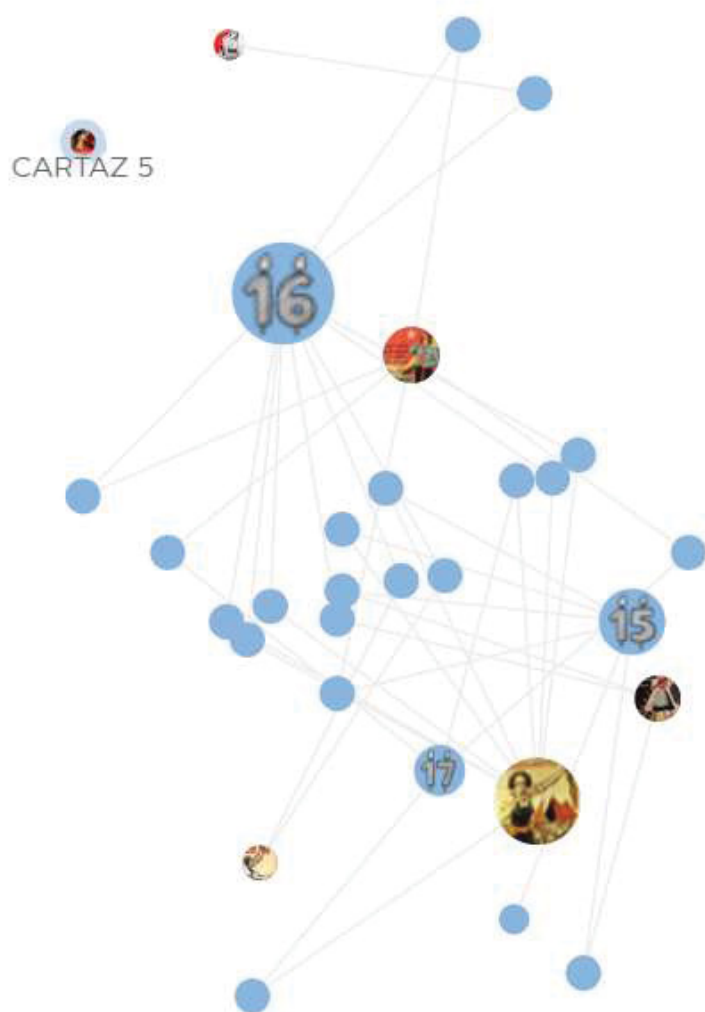
Ao separar as atividades por idades (15, 16 e 17 anos) e ao se fazer uma verificação sobre a recorrência dos elencados, pelo volume de cartazes 1 e 6, foi perceptível que estes se destacavam. Porém, ao inserir os dados na Plataforma Onodo²⁸ para a elaboração de um sociograma baseado nos dados encontrados, ao gerar o sociograma, o Cartaz 5 não estabeleceu nenhuma relação.

Os dados foram revisados no sistema e também nos arquivos com os materiais utilizados pelas estudantes e a resposta foi a mesma, nenhuma ocorrência do cartaz 5. Da etapa após o jogo do Cubo, houve a participação de 21 estudantes, e nenhum interesse, porém foi reproduzido na etapa das releituras. Como hipótese talvez não tenha aparecido nas análises pelas vivências e pela carga de sentimentos que expressa, o que poderia ser mais difícil transpor em palavras. No entanto, ainda sob as hipóteses, fazê-lo a partir das artes plásticas uma releitura seja realizável.

O sociograma foi organizado a partir da recorrência dos cartazes e das idades. Destaque para a idade de 16 anos e o cartaz 1, assim o resultado foi:

²⁸ Plataforma Virtual para Elaboração de sociogramas. <<http://onodo.org> > Acesso em: 01 mai. 2020.

FIGURA 18 – SOCIOGRAMA



FONTE: A autora (2020).

Já, em relação ao trabalho com o conteúdo de língua, a escolha foi pelo Pretérito Indefinido, as atividades estruturais demonstraram que entenderam a regra gramatical, mas não se sentem seguras para empregá-la sem consultar ao caderno ou ao livro didático. Para que a estrutura seja internalizada atividades complementares, com as atividades do livro didático seriam suficientes.

Os momentos com as rodas de conversa permitiram à pesquisadora escutar e filtrar como estava sendo o processo de aquisição da LEM, havia estudantes com mais conhecimentos e que faziam inferências e outras mais questionadoras, como quando lhes fora explicado sobre a atividade com os cartazes e essas queriam saber

mais sobre o banco de dados; onde os cartazes estavam guardados. Pelos questionamentos o encaminhamento da aula mudou e a pesquisadora apresentou-lhes o CD, explicou sobre os filtros e além dos cartazes elencados para a atividade, puderam ver mais (ANEXO 7 - Seleção dos cartazes vistos em sala).

Devido à isso, as releituras produzidas tiveram uma fonte de inspiração além do que fora inicialmente proposto e alguns serão analisados. (ANEXO 8 - Releituras produzidas pelas estudantes).

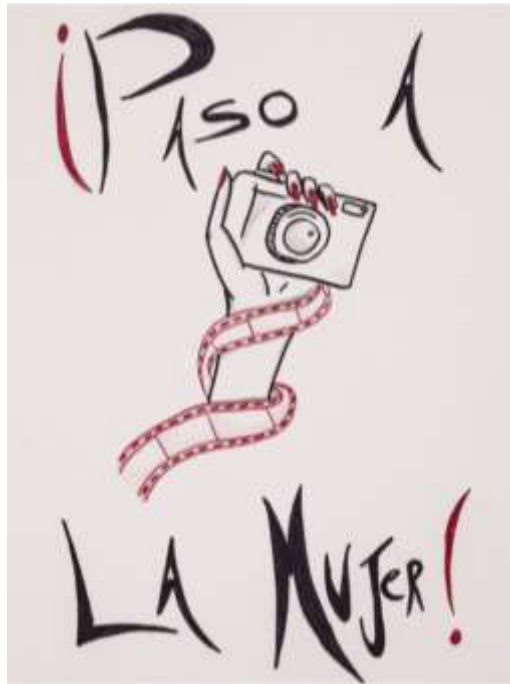
FIGURA 19 – RELEITURA 1



FONTE: Estudante Participante (2019)

Esta releitura foi fiel ao cartaz original tanto nas cores quanto na imagem, a estudante utilizou lápis e coloriu com giz de cera.

FIGURA 20 – RELEITURA 2



FONTE: Estudante Participante (2019)

Já, esse cartaz utilizou-se de uma das cores dos cartazes de referência, mas estabeleceu relação com o seu curso técnico, usou lápis e canetinha para execução do trabalho.

FIGURA 21 – RELEITURA 3



FONTE: Estudante Participante (2019)

Aqui houve a mescla entre os cartazes de referência e a frase “Mujeres libres” alude aos momentos de partilha em grupo, em que as mulheres não devem ser “recatadas e do lar”, frase que apareceu também em uma produção textual resultante do Jogo do Cubo. O trabalho está fiel às cores; a estudante utilizou lápis, lápis de cor e canetinha.

FIGURA 22 – RELEITURA 4



FONTE: Estudante Participante (2019)

A Releitura 4 alude ao cartaz dos anos 40 “We Can Do It!”, porém, destaca-se pela brasilidade empregada, ainda que com as cores da República Espanhola. Os traços da personagem e o texto escrito de forma espelhada possibilitam que o leitor dessa imagem talvez nem perceba trata-se um trabalho em lápis de cor que tem como referência cartazes da Guerra Civil Espanhola.

As releituras demonstram que houve o cumprimento dos conteúdos de língua espanhola, mas também em como as dimensões afetivas influenciam na aprendizagem e idiomas e se refletem nas produções dos estudantes. Nesse sentido Goldstein (2018, p. 180) coloca que utilizar imagem na aula de LEM possibilita um dinamismo que vai além da imagem mostrada pelo professor e no caso das imagens publicitárias, especificamente com os cartazes da GCE, tem-se que por serem expostos a esse gênero textual cartaz em seu cotidiano o reconhecem com facilidade, interagem, tecem críticas e se reconhecem e isso pode ser identificado nas Releituras 2 e 4.

Pelos estudos de Hernández (2011, p. 35) as releituras sinalizam que o que permite o descentrar do olhar do objeto em sua profunda atração está na consideração de que o que é visto atua como espelho de quem vê.

A etapa final desta atividade resultou na produção de monóculos com as produções das estudantes, conforme:

FIGURA 23 – MONÓCULOS



FONTE: A autora (2020)

FIGURA 24 – FOTO DO INTERIOR DO MONÓCULO



FONTE: A autora (2020)

A etapa seguinte às releituras e aos monóculos foi a escrita de mensagens nos balões, esses estão no quadro que segue:

QUADRO 4 – Mensagens nos Balões

	Balão
15 anos	<p>Parte da luta das mulheres por seus direitos se deu na guerra da Espanha.</p> <p>Mesmo que os homens sempre ganhem os holofotes e o protagonismo, as mulheres também são atuantes e dignas de serem lembradas, representadas e estudadas.</p> <p>Propagandas ilustradas foram usadas tanto pelos nacionalistas quanto por liberais</p>
	<p>As mulheres foram SIM parte importante da Guerra Civil Espanhola!</p> <p>Representatividade do Feminismo</p>
	<p>Do aprendizado do dia de hoje, eu acho importante que todos conhecessem a guerra civil Espanhola, mostrando o papel da mulher, pois é um assunto que não aprofundamos na escola, visualizando[sic] que tinha um lado que apoiava elas (sua militância) e respeitava sua história.</p>
	<p>Luta por igualdade!</p>
	<p>a história da guerra civil espanhola, que mostrou um pouco do poder da mulher e sua força de vontade para lutar a favor de seus direitos.</p>
16 anos	<p>As mulheres sendo chamadas para a guerra e suas lutas revolucionárias por liberdade e igualdade.</p>
	<p>Os cartazes eram um importante meio de divulgação das ideias</p>
	<p>A união fez, faz e sempre fará a força. Liberdade e igualdade independentemente de gênero REVOLUÇÃO!</p>
	<p>A importância de entender o contexto histórico da mulher, não apenas na guerra civil espanhola, mas como um todo.</p>
	<p>As mulheres foram fortes e lutaram por um país melhor e</p>

	assumiram os papéis dos homens na sociedade, elas foram verdadeiras guerreiras militantes.
	Cartazes são documentos históricos repletos de informações E a luta das mulheres por reconhecimento é/foi fundamental
	A Guerra Espanhola é, em sua maioria, representada pelo comando de homens. Todavia, as mulheres foram quem os representou e assumiu suas funções diante da ausência masculina.
17 anos	Mulheres como principais agentes de luta e resistência
	Cartazes são muito mais importantes do que pensamos. Eles mostram como pessoas da época agiam e pensavam, principalmente durante épocas de guerra, onde o machismo e a representatividade feminina tomava espaço ou não.
	Quando pensamos em guerra sempre imaginamos homens combatendo e lutando para conquistar seus direitos ou representar seu país. Saiba que na guerra civil Espanhola, muitas mulheres puderam[sic] lutar por seus direitos igualmente como os homens!
	Sabia que tem uma obra do Pablo Picasso super famosa que retrata a guerra espanhola?

FONTE: A autora (2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estabelecer relações entre os saberes técnicos das estudantes de Processos Fotográficos com os saberes de língua espanhola possibilitou um entendimento do quão amplo são os *saberes escolares* e que o espaço da sala de aula é base para muitas pesquisas.

O espaço escolar como fonte de pesquisa no campo da cultura visual demonstrou que sim, é possível fazer pesquisa com literatura oriunda das artes para outros componentes curriculares, especialmente quando se trata da língua estrangeira. Os estudos de Hernández (2000; 2005; 2007; 2009; 2013) não estavam direcionados à aquisição de línguas, porém fomentaram o que propõem os estudos de Goldstein (2013) sobre o uso de imagens na aula de língua.

Com os resultados encontrados foi possível perceber que ao longo dos encontros o interesse pelo entendimento sobre a Guerra Civil Espanhola ocorreu com fluidez e frutificou, pois nas atividades referentes ao ensino-aprendizagem da língua espanhola não demonstraram aversão à gramática, por exemplo, uma vez que o ensino dos pretéritos fora significativo.

É importante ressaltar que as imagens não devem ser apenas um mote ou a ilustração para aquisição de língua, elas vão além e quando exploradas na aula de LEM possibilitam, como nessa dissertação envolver a história de um país e seus desdobramentos, que foi o ocorrido com a Guerra Civil Espanhola e posteriormente com a Segunda Guerra Mundial. Além disso, pelas imagens foram construídas relações com as experiências e os conhecimentos prévios, e isso ficou evidente nos resultados obtidos com o Jogo do Cubo, pois a cada rodada o cubo permitia novas respostas, sem que existisse obrigatoriamente uma correta. E o mais importante foi que as estudantes viram as imagens simplesmente pelo que representam, mas também porque enxergaram para além da moldura, que as interpretações e as relações que podem estabelecer são múltiplas, conduzindo as discussões e reflexões para aspectos interculturais.

O emprego dos cartazes como eixo central para a sequência didática margeou outros conteúdos (a própria Guerra Civil Espanhola, o emprego do Pretérito Indefinido e os marcadores temporais que o acompanham, interpretação de texto e compreensão do gênero textual cartaz).

As imagens na aula de LEM fomentam relações com outros componentes curriculares, que são inferidos pelos estudantes fazendo com que eles percebam que há relações e os saberes não se restringem a componentes curriculares e tampouco são propriedade de determinado docente, são plurais.

Ainda sobre essa dissertação, os objetivos da pesquisa foram cumpridos tanto o geral quanto os específicos e o diário de bordo foi fundamental para as reflexões ante o cumprimento ao que a pesquisadora se propôs.

O objetivo geral buscava analisar e descrever os valores implícitos na compreensão/construção dos cartazes republicanos e nacionalistas da guerra civil espanhola sob a óptica dos estudantes de Ensino Médio Integrado ao curso Técnico em Processos Fotográficos. Participaram da pesquisa apenas estudantes do segundo ano do referido curso e em suas falas durante as aulas e também nas atividades que fizeram demonstraram que entenderam quem estava guerreando e foram além do período histórico, trouxeram a discussão para o período político vivenciado em 2019 no Brasil.

Já, quanto aos objetivos específicos, o primeiro relaciona-se com o objetivo geral e pelos resultados obtidos as estudantes participaram do processo ensino-aprendizagem de espanhol partindo das discussões de cultura visual e se deu por meio de cartazes de um período histórico considerados como um artefato da cultura visual. E o segundo, a utilização de cartazes como elemento didático para o ensino de espanhol de um curso que trabalha com imagens. Este objetivo começou a ser cumprido quando iniciado o planejamento da sequência didática, pois houve a necessidade da pesquisadora de recorrer à ementa das disciplinas técnicas para o planejamento, mas foi por meio das discussões em sala que o segundo e o terceiro objetivo se concretizaram, uma vez que foi possível descrever, ainda que de forma incipiente como os elementos da cultura visual respaldam o uso dos cartazes para o ensino de espanhol.

4.1 RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Para futuros trabalhos espera-se que aqueles que a esse trabalho recorrerem, que o espaço da sala de aula lhes permita fazer muitas pesquisas e também desfrutar da sequência didática desenvolvida nesta dissertação. Espera-se

que outras sequências didáticas de LEM sejam realizadas com o intuito de fazer pesquisa.

Espera-se que os cartazes da Guerra Civil Espanhola sejam fonte para outras pesquisas em áreas distintas e não se restrinjam à História, que o contato com o Centro Documental da Memória Histórica auxilie a outros pesquisadores.

Pesquisas na área de gênero e representação do feminino, tanto como pesquisa documental, tomando por base o acervo Centro Documental da Memória Histórica como pesquisas na área de leitura de imagens investigando as percepções e reflexões acerca de ideologia de gênero partindo das figuras femininas representadas nos cartazes.

Como trabalho futuro, ainda com estudantes de Processos Fotográficos, pelo público do curso, há a viabilidade de explorar o gênero feminino tanto como são representados nos cartazes quanto a percepção das estudantes frente às discussões contemporâneas de gênero e as ideologias políticas que circundam. E nessa mesma linha, poderiam ser realizadas intervenções com outros cursos técnicos de ensino médio para comparar os perfis.

Ainda nessa linha, em dialogando com a pesquisa da Tânia Inserti (2017) apresentada no começo desta dissertação, uma possível pesquisa seria a partir dos cartazes discutir a (falsa) igualdade de gênero dentro do campus Curitiba do Instituto Federal do Paraná.

Além, das possibilidades acima, trabalhos de intercompreensão entre as línguas em que os cartazes foram produzidos e as línguas conhecidas pelos estudantes.

São inúmeros os trabalhos futuros que podem resultar dessa dissertação, bem como bibliografias aqui utilizadas que poderão subsidiar novas pesquisas.

Por último, mas com muita importância há o desejo de uma exposição dos cartazes produzidos pelas estudantes e dos monóculos durante um evento acadêmico ou cultural.

REFERÊNCIAS

- ARNHEIM, R. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Edusp, Pioneira, 1989.
- AUSUBEL, David. **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo**. 4. ed. México: Editora Trillas, 1980.
- BEEVOR, Antony. **La Guerra Civil Española**. Barcelona: Crítica, 2005.
- BROUE, Pierre. **A Revolução Espanhola**, (1931-1939). São Paulo: Perspectiva, 1992. 189p. (Khronos, 17). Inclui bibliografia.
- CONGRESO INTERNACIONAL NARRATIVA DE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA, 2018, Salamanca. **Anais [...]**. España: Ministerio de Cultura y Deporte - Centro Documental de la Memoria Histórica - Subdirección General de los Archivos Estatales, 2018.
- DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ESCARDA, María Gomez. La mujer en la propaganda política republicana de la Guerra Civil Española. **Barataria: Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales**, [s. l.], n. 9, p. 83-101, 2008.
- FÁBRIS, Annateresa. Redefinindo o conceito de imagem. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 35, p. 217-224, 1998.
- GOLDSTEIN, Ben. **El uso de imágenes como recurso didáctico**. 1. ed. Madrid: Cambridge University Press, 2013.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança social e projeto de trabalho**. POA: Artes Médica Sul, 2000.
- HERNÁNDEZ, Fernando. ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?. **Educación & Realidade**, Porto Alegre, 2005, v. 30, n. 2, p. 9-34, jul./dez.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**. Proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educación na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. p. 189-212.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **La cultura visual en los procesos de documentación sobre cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela secundaria**. Revista: Visualidades, Goiânia, 2013, v.11 n.2, p. 73-91, jul-dez.
- HOBSBAWN, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX**. 1941-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 286.

INCERTI, Tânia Gracieli Vega. **Brincadeiras persistentes, desigualdades de gênero presentes**: relações de gênero na Educação Profissional, uma análise a partir da percepção de estudantes do IFPR - Campus Curitiba. Orientador: Lindamir Salete Casagrande. 2017. 191 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

JARAMILLO GUERREIRA, Miguel Ángel. **Carteles del Archivo General de la Guerra Civil Española**: Archivo General de la Guerra Civil Española - Catálogos. 1. ed. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones, D.L., 2002. v. 1. 2 CD-ROM.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. São Paulo: Papirus, 1996.

KOLLER, Sílvia H.; COUTO, Maria Clara P. de Paula; HOHENDORFF, Jean Von (org.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

LINO DE ARAÚJO, Denise. O que é (e como faz) sequência didática?. **Entrepalavras**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 322-334, maio 2013.

MARESCA, Sylvain O silêncio das imagens. In: **Como pensam as imagens**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

MARTÍN, Dolores Cabral. **La guerra española en imágenes: una lectura simbólica del lenguaje propagandístico de los carteles de la Guerra Civil española**. Orientador: Manuel Angel Vázquez-Medel; Adrián Huici. 2015. 750 f. Tese (Doutorado em Comunicación Audiovisual, Publicidad y Literatura) - Universidad de Sevilla, Sevilla, 2015.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). **Arte, educação e cultura**. Marilda Oliveira de Oliveira (org.). Santa Maria: Editora da UFSM, 2015. p. 17-38.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

MAUAD, Ana Maria. **Imagens em fuga: considerações sobre espaço público visual no tempo presente**. Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 252 - 285, jan./mar. 2018.

MAUAD, Ana Maria; LOPES, Marcos Felipe de Brum. **Imagem, história e ciência**. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciênc. hum. [online]. 2014, vol.9, n.2 [citado 2014-10-14], pp. 283-286. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81222014000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 fev. 2020.

MAUAD, Ana Maria; MONTEIRO, Charles. **Fotografia, cultura visual e história: perspectivas teóricas e metodológicas**. Estudos Ibero-americanos, v.

44, n. 1, p. 3-5, jan./abr., 2018. DOI: 10.15448/1980-864X.2018.1.30075

MIRZOEFF, Nicholas. **Una introducción a la cultura visual**. Londres: Paidós, 2003.

MOLES, Abraham Antoine. **O cartaz**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizaje significativo crítico. **Indivisa. Boletín de estudios de investigación**, n. 6, p. 83-101, 2005

NIN, Andres. **A guerra civil na Espanha**. Rio de Janeiro: Laemmert, 1969. 65 p., il. (Cultura popular). ISBN (Broch.).

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. 1. ed. São Paulo: Parábolas Editorial, 2014.

PINEDA, Isaura et al. Utilidad del sociograma como herramienta para el análisis de las interacciones grupales. **Psicol. Am. Lat.**, México, n. 16, jun. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2009000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 12 out. 2019.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do. **Projeto de Correção de Fluxo: Caderno de Arte 2. Versão Preliminar**. Paraná: Secretaria de Estado da Educação, 1998.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana (org.). **Materiais didáticos para o ensino de Língua Estrangeira**: processos de criação e contextos de uso. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

ROSSI, M. H. **Imagens que falam**. Porto Alegre: Mediação, 2003

SAMAIN, Etienne (org.). **Como pensam as imagens**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2012. 239 p.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. 1. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de Imagens, cultura visual e práticas educativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006.

VILAR, Pierre. **A guerra da Espanha, 1936-1939**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1989. 110 p.

VAZ, Glauber José. **A construção dos sociogramas e a teoria dos grafos**. Revista brasileira de psicodrama, 2009, vol. 17, no 2, p. 67-78.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO

Instituto Federal do Paraná

Nombre: _____

Edad: _____ Fecha: _____

ENCUESTA

01. En una escala de 1 a 5 siendo uno nada y cinco mucho, ¿qué es lo que sabes sobre la Guerra Civil Española?

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

02. En una escala de 1 a 5 siendo uno nada y cinco mucho, ¿sabes decir cuál fue el papel de la mujer en la Guerra Civil Española?

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

03. En una escala de 1 a 5 siendo uno nada y cinco mucho, ¿crees que un cartel puede ser un documento histórico?

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

Ahora justifica tu respuesta: _____

04. ¿Qué es un cartel?

APÊNDICE 2 – JOGO DO CUBO

Instituto Federal do Paraná

Nombre: _____

Edad: _____ Fecha: _____

JUEGO DEL CUBO

Este juego te va ayudar a analizar a 6 imágenes de 6 puntos de vista diferente a través de un cubo. En cada cara de ese cubo hay: 1. Describe; 2. Compara; 3. Asocia; 4. Analiza; 5. Usa; 6. Argumenta. En la pizarra están 6 carteles, numerado de 1 a 6. El cubo debe ser jugado dos veces. En la primera es para el número (ignorando la acción), que determinará el cartel a ser observado. En la segunda para determinar la acción (ignorando el número). Ejemplo: Tiras el cubo por primera vez y sacas el número 2, y en la segunda la acción COMPARA. Significa que tendrás que “comparar” el cartel número 2.

Aclaraciones:

DECRIBE: color, tamaño, elementos de la obra, figurativo o abstracto, formas geométricas u orgánicas, técnicas, tema...

COMPARA: comparar a partir de otras obras de artes ya conocidas o con las que están en la pizarra.

ASOCIA: el cartel deberá ser comparado con cualquier elemento de tu experiencia de vida, desde una imagen de televisión hasta un recuerdo de infancia.

ANALISA: reflexión sobre la obra y la intención del artista.

USA: como tu podrás entender esta experiencia estética para tu vida, como utilizar los conocimientos adquiridos con la obra en tu día a día.

ARGUMENTA: (en contra o a favor): elije si tú vas argumentar en contra o a favor de la obra, a partir de lo que sabes sobre ella y todo su contexto.

APÊNDICE 3 – DEPOIS DO JOGO DO CUBO

Instituto Federal do Paraná

Nombre: _____

Edad: _____ Fecha: _____

DESPUÉS DEL JUEGO DEL CUBO...

De las 6 obras, elije 1, haz un análisis con todos los elementos (1. Describe; 2. Compara; 3. Asocia; 4. Analisa; 5. Usa; 6. Argumenta) y escribe un texto crítico sobre la obra elegida.

[illegible]

APÉNDICE 4 – TEXTO GUERRA CIVIL ESPANHOLA

Instituto Federal do Paraná

Nombre: _____

Edad: _____ Fecha: _____

LEE EL TEXTO Y CONJUGA LOS VERBOS EN PRETÉRITO INDEFINIDO.

El 1 de abril de 1939 _____ (terminar) la Guerra Civil española con la victoria de las fuerzas nacionales sobre los últimos grupos republicanos. Francia e Inglaterra habían optado por la no intervención, la Unión Soviética _____ (apoyar) a los comunistas y _____ (debilitar) a los anarquistas, y Hitler y Mussolini no _____ (ocultar) nunca su apoyo a los fascistas.

Pero al margen de estos juegos políticos, la guerra que _____ (comenzar) en julio de 1936 llamó la atención y _____ (llevar) al compromiso político a artistas e intelectuales de todo el mundo.

Es larga la lista de personalidades internacionales que _____ (vivir) el conflicto español. Entre los corresponsales de guerra se encuentran Willy Brandt, quien décadas más tarde se convertiría en canciller de la República Federal Alemana, y Erika y Klaus Mann, los hijos del escritor alemán Thomas Mann.

Entre los fotógrafos encontramos el húngaro Robert Capa y su compañera, la alemana y anarquista Gerda Taro, muerta en un trágico accidente en España en 1937. Taro está considerada la primera periodista gráfica de la historia, Capa, en cambio, _____ (captar) una de las imágenes más famosas del periodismo de guerra: la Muerte de un miliciano, que plasma el momento exacto en que un soldado republicano cae muerto de un tiro en la cabeza; esta foto fue publicada por primera vez en septiembre de 1936 por la revista francesa Vu.

Los escritores estadounidenses Ernest Hemingway, John dos Passos y Dorothy Parker también _____ (estar) durante esta época en España. En los ocho meses que, entre 1937 y 1938, Hemingway _____ (pasar) en España, el estadounidense _____ (publicar) su única pieza teatral, La quinta columna (1938) y además _____ (encontrar) el argumento de una de sus obras más célebres, la novela Por quién doblan las campanas (1940). En

este libro, Hemingway narra la historia de un joven norteamericano, miembro de las Brigadas Internacionales, cuya misión es destruir un puente durante un ataque a la ciudad de Segovia.

Miles de voluntarios llegados de más de 50 países _____ (alistarse) en los diversos grupos que combatían sobre tierras españolas. Uno de los destinos más conocidos para estos extranjeros _____ (ser) las Brigadas Internacionales que _____ (luchar) junto al ejército leal a la República española. Entre ellos, _____ (haber) intelectuales que optaron por tomar las armas. Algunos ejemplos son el escritor francés André Malraux, que participó en misiones aéreas de reconocimiento y ataque, la filósofa gala Simone Weil, que luchó al lado de las milicias francesas, y el autor británico George Orwell, quien en su libro Homenaje a Cataluña (1938), con una mezcla de humor británico, cariño evidente a la causa y a sus protagonistas y una buena dosis de desilusión política describe el tiempo que pasó al lado de los milicianos en el frente español. La Guerra Civil “me enseñó cosas que nunca habría aprendido”, aseguraba el escritor.

Cuando _____ (estallar) el conflicto, artistas como Pablo Picasso y Joan Miró se encontraban viviendo en París. En la capital francesa _____ (ser) donde en 1937, en plena Guerra Civil, España _____ (inaugurar) su pabellón en la Exposición Universal que ese año se celebraba allí. Pese a las dificultades ocasionadas por la situación de guerra y los pocos recursos de los que disponía el Gobierno, la participación española en el evento _____ (convertirse) en una oda a la causa republicana. En la entrada del pabellón, el público _____ (poder) ver por primera vez el Guernica (1937), con el que Picasso denunciaba el bombardeo nazi de esta ciudad en el norte de España.

Así pues, la Guerra Civil española no solamente _____ (servir) de laboratorio para los aviones y la munición nazi, sino también para periodistas, artistas y escritores.

Autor: Carlos Albuquerque.

Editora: Luna Bolívar Manaut.

(Adaptado de <<https://www.dw.com/es/la-guerra-civil-espa%C3%B1ola-inspir%C3%B3-a-artistas-e-intelectuales-de-todo-el-mundo/a-4133808-0>>)

Di si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas según el texto y justifica aquellas que consideres falsas:

- () 1.- Las potencias extranjeras no se mantuvieron neutrales durante el conflicto en España
- () 2.- Los gobiernos extranjeros usaron a los artistas e intelectuales extranjeros para influir en el conflicto
- () 3.- La contribución de las llamadas Brigadas Internacionales fue muy importante
- () 4.- El fotógrafo húngaro Robert Capa inventó el género conocido como “periodismo gráfico”
- () 5.- La foto “muerte de un miliciano”, tomada por la compañera de Robert Capa Gerda Taro, es la más famosa de la guerra civil,
- () 6.- Los intelectuales también participaron activamente en el conflicto armado
- () 7.-La participación de los intelectuales norteamericanos fue muy significativa
- () 8.- La guerra española tuvo mucha influencia sobre el escritor británico George Orwell
- () 9.-Mientras que los artistas e intelectuales extranjeros apoyaron la causa de los republicanos, los artistas españoles apoyaron a las fuerzas nacionales
- () 10.-La guerra civil española impulsó el compromiso político de los artista

Justifica las falsas:

--

APÊNDICE 5 – VEZ E VOZ

Instituto Federal do Paraná

Nombre: _____

Edad: _____ Fecha: _____

AHORA ES TU VEZ Y VOZ:

1) Según lo que hemos visto en las clases, comenta el papel de los carteles y ¿por qué las mujeres fomentaban la máquina propagandista?

2) Considera lo que has visto en las clases sobre qué ocurrió en la guerra civil y establece relación en la realidad brasileña.

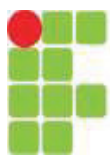
3) En el trayecto de tu casa a la escuela, ¿Cómo son los carteles que sueles encontrar?

4) Considera tu espacio escolar, cómo vez las representaciones femeninas, ¿hay alguna en algún cartel, se sí como está representada? Se no, ¿qué opinas sobre eso?.

ANEXO 1 – EMENTA LÍNGUA ESPANHOLA II

Campus Curitiba do IFPR	
Curso: Processos Fotográficos	Eixo Tecnológico: Cultural e Design
Componente Curricular: Língua Estrangeira II (espanhol)	
Carga Horária (hora aula): 80	Período letivo: 2º ano
<p>Ementa: Proporcionar ao aluno um contato efetivo com as culturas hispânicas e, sobretudo, com textos em língua espanhola, de maneira que ele consiga ler, entender, interpretar, construir sentidos e estabelecer inter-relações. E, através de reflexões socioculturais, torná-lo um indivíduo mais crítico e consciente de sua própria língua, cultura e identidade.</p>	
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>BAPTISTA, Livia Rádis (Org.). Español esencial: volume único: ensino médio. São Paulo: Moderna: Santillana, 2008.</p> <p>CENTELLAS, Aurora et alii. Español lengua viva: 1 y 2. Madrid: Edelsa, 1998.</p> <p>MATEO, Francis; ROJO SASTRE, Antonio J. Bescherelle. El arte de conjugar en español. Paris: Hatier, 1984.</p>	
<p>Bibliografia Complementar:</p> <p>PALOMINO, M. Ángeles. Dual: pretextos para hablar: material fotocopiabile. Madrid: Edelsa, 1998.</p> <p>REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario panhispánico de dudas. Bogotá: Alfaguara, 2005.</p> <p>SARMIENTO, Ramón; SÁNCHEZ, Aquilino. Gramática básica del español: norma y uso. Madrid: SGEL, 1999.</p> <p>VAQUERO, Nuria. ¿Dónde estás, Aurora Gavilán?: material audiovisual. São Paulo: Moderna: Santillana, 2009.</p> <p>VILLALBA, Terumi Koto Bonnet; PICANÇO, Deise Cristina de Lima. El arte de leer español: volume único: lengua española, Ensino Médio. Curitiba. Base Editora, 2006.</p>	

ANEXO 2 – PLANIF – PLANO DE ENSINO


INSTITUTO FEDERAL
PARANÁ

Plano de Ensino

Curso: Processos Forográficos Integrado	Série: 2
Disciplina: LINGUA ESPANHOLA II - T01 01	Carga horária: 80
Data de criação deste documento: 29/03/2019	Última atualização: 29/03/2019
Ementa: Língua Espanhola como Língua Estrangeira Moderna, variedade padrão e variação linguística. Estudo das estruturas linguísticas e funções comunicativas de nível básico. Prática integrada das habilidades de produção (fala e escrita) e de recepção (audição e leitura). Ênfase na descrição, narração, oral e escrita, de rotinas, costumes e eventos no presente e no passado. Expressão de planos, intenções e projetos para o futuro. Trabalho com textos orais, escritos, vídeos e filmes mostrando a relação entre língua e cultura em suas diferentes variantes e modalidades. Prática de análise linguística em situações comunicativas. Leitura e análise de gêneros textuais diversos. Produção oral e escrita em língua espanhola.	
Objetivo Geral: OBJETIVO GERAL Ter contato com a Língua espanhola como língua estrangeira, reconhecer semelhanças e diferenças com a língua materna e através de metalinguagem e elementos de interculturalidade como se estrutura a língua e sua cultura. OBJETIVOS ESPECÍFICOS - Conhecer a língua estrangeira e suas particularidades; - Entender e empregar estruturas gramaticais; - Ler diferentes textos e compreender a ideia geral e conseguir resolver exercícios de interpretação; - escutar músicas e conseguir cantá-las, sabendo o que é que está cantando; - Ampliar o vocabulário por meio de atividades lúdicas; - Despertar no aluno o prazer pela leitura, independente de gênero textual, e o estimulá-lo para que esta prática seja constante.	
Metodologia de ensino: Adoção de livro didático como eixo norteador das aulas, mas não apenas como único instrumento, também será feito o uso de produções escritas e audiovisuais como música, clips, filmes, textos de revistas e/ou jornais buscando fazer com que o aluno leia o texto de forma a apreendê-lo sempre com materiais autênticos. A preocupação não é somente com o conteúdo a ser explorado no texto/filme/música/clip, mas o que o discente pode entender, acrescentando o assunto desenvolvido para a vida.	
Avaliação: PORTARIA No. 120 de 06 de agosto de 2009.	
Conteúdo Programático: - Falar de fatos e acontecimentos no passado; - Falar de fatos importantes na vida pessoal e profissional de alguém;	

- Verbos regulares e irregulares no pretérito indefinido;
- Léxico: expressões temporais para se referir ao passado;
- Acentuação gráfica: palavras aguda y graves;
- Falar de experiências e fatos do passado;
- Falar de cinema, teatro, livros, etc.;
- Verbos no pretérito perfeito do indicativo;
- Pronome relativo;
- Léxico: expressões temporais que incluem o presente; gênero de filmes, romances, música, espetáculos, etc.;
- Acentuação gráfica: esdrújulas y sobresdrújulas;
- Falar de recordações;
- Comparar o passado com o presente;
- Descrever algum fato do passado;
- Narrar um fato;
- Ditaduras Latino-Americanas e Guerra Civil Espanhola;
- Verbos regulares e irregulares no pretérito imperfeito do indicativo;
- Contraste pretérito imperfeito e pretérito indefinido;
- Léxico: marcadores para se referir a épocas do passado;
- Acentuação gráfica: palavras monossílabas;
- Falar e descrever tipos de famílias;
- Possessivos;
- Lo neutro;
- Léxico: Família;
- Acentuação de pronomes interrogativos e exclamativos;
- Expressar desejos e probabilidades no futuro;
- Expressar obrigação de forma pessoal e impessoal;
- Verbos regulares e irregulares no presente do subjuntivo;
- Expressões de desejo e probabilidade;
- Perífrasis verbais: hay que y tener que;
- Léxico: solidaridad;
- Heterotônicos.

Referências Bibliográficas:

OSMAN, Soraia; ELIAS, Neide; IZQUIERDO, Sonia. **Enlaces2: español para jóvenes brasileños**. 2.^a Ed. São Paulo, Macmillan, 2010.

GONZÁLEZ HERMOSO, A. **Gramática de español lengua extranjera**. Ed. Edelsa. Grupo Didascalia S^a. Madrid. 1995.

Dicionário Larousse Espanhol-Português. 1.^a Ed. Larousse do Brasil: São Paulo, 2010.

ANEXO 3 – EMENTAS 1º. ANO

Campus Curitiba do IFPR	
Curso: Processos Fotográficos	Eixo Tecnológico: Cultural e Design
Componente Curricular: Teoria das Cores	
Carga Horária (hora aula): 40h	Período letivo: 1º ano
<p>Ementa: Conceitos introdutórios: estímulos, percepção e classificação das cores. A luz, o olho, a visão e o olhar. Evolução da cor na história da arte. Contraste, sombra e luz. Representação gráfica, tridimensional e mensuração de cores. Cor e signos. Harmonização de cores aplicada à fotografia. Estudo de casos de cores na composição fotográfica.</p>	
<p>Bibliografia Básica: BARROS, Lílian Ried Miller. A cor no processo criativo. São Paulo: Senac-SP, 2006. GUIMARÃES, L. As Cores na Mídia: a organização da cor-informação no jornalismo. São Paulo: AnnaBlumel Fapesp, 2001. GUIMARÃES, L. A Cor Como Informação: a construção biofísica, linguística e cultural da simbologia das cores. São Paulo: AnnaBlume/Fapesp, 2000. PEDROSA, Israel. Da cor a cor inexistente. Rio de Janeiro: Léo Christiano, 1999.</p>	
<p>Bibliografia Complementar: FARINA, Modesto; PEREZ, Clotilde; BASTOS, Dorinho. Psicodinâmica das cores em comunicação. São Paulo: Blucher, 2011. SILVEIRA, Luciana Martha. Introdução à Teoria da Cor. Curitiba: Editora UTFPR, 2011. DONDIS, Donis A. Sintaxe da Linguagem visual. São Paulo: Martins Fontes, 2007.</p>	

Campus Curitiba do IFPR	
Curso: Processos Fotográficos	Eixo Tecnológico: Cultural e Design
Componente Curricular: Linguagem e Estética	
Carga Horária (hora aula): 40h	Período letivo: 1º ano
Ementa: Contextualização histórica do desenvolvimento estético e de linguagem da fotografia. Manifestação expressiva da linguagem fotográfica. Prática e desenvolvimento de ensaio fotográfico.	
Bibliografia Básica: BARTHES, Roland. A câmara clara: nota sobre a fotografia . Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984. DUBOIS, Philipe. O ato fotográfico e outros ensaios . Campinas: Editora Papirus, 1994. FLUSSER, Vilém. Filosofia da caixa preta . Ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Editora RelumeDumará, 2002. SOUGEZ, Marieloup. História da fotografia . Editora Dinalivro, 2001.	
Bibliografia Complementar: MORIN, Edgar. Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo - I Neurose . Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. COSTA, Cristina. Questões de arte: a natureza do belo, da percepção e do prazer estético . São Paulo: Moderna, 1999. DUFRENNE, Mikel. Estética e filosofia . São Paulo: Perspectiva, 1998.	

Campus Curitiba do IFPR	
Curso: Processos Fotográficos	Eixo Tecnológico: Cultural e Design
Componente Curricular: Imagem, memória e história	
Carga Horária (hora aula): 40h	Período letivo: 1º ano
Ementa: Possibilidades de análise iconográfica a partir dos estudos de História e Memória, com ênfase na fotografia como documento histórico. Compreensão das trajetórias percorridas pela fotografia desde sua invenção no século XIX até os dias atuais, com destaque para o contexto europeu, norte-americano e brasileiro.	
Bibliografia Básica: ARNHEIM, Rudolf. Arte & Percepção visual: Uma psicologia da visão criadora . São Paulo: Pioneira Thompson, 2005 JOLY, Martine. Introdução à análise da imagem . Campinas, SP : Papirus, 1996 KOSSOY, Boris. Realidades e ficções na trama fotográfica . Cotia: Atelie, 2002 VASQUEZ, Pedro. Fotografia: reflexos e reflexões . Porto Alegre, RS : L&PM, 1986.	
Bibliografia Complementar: BARTHES, Roland. A câmara clara . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. BUSSELE, Michael. Tudo sobre fotografia . São Paulo: Pioneira, 1999. SAMAIN, Etienne. (org.) O fotográfico . São Paulo: HUCITEC/CNPQ, 1998.	

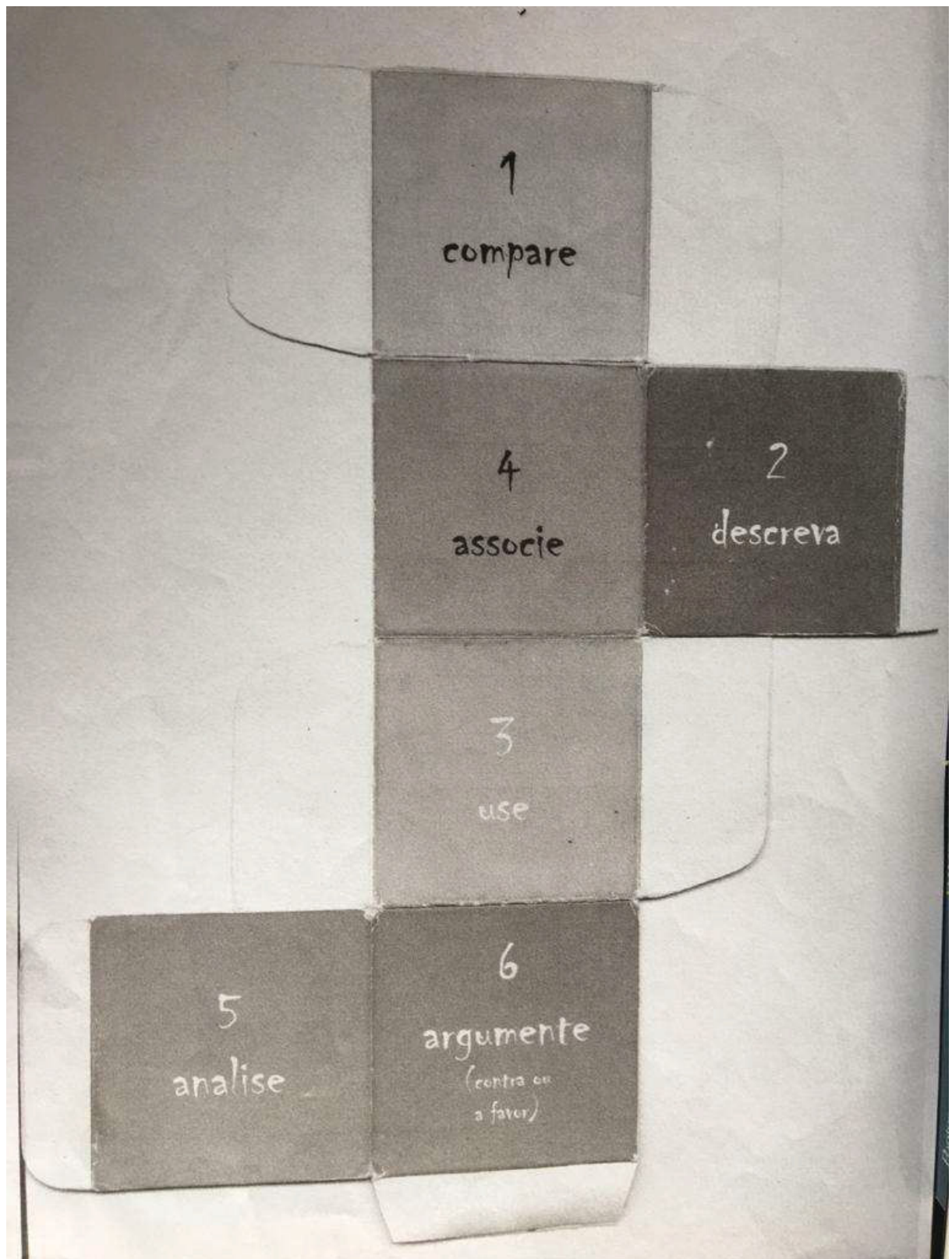
ANEXO 4 – EMENTAS 2º. ANO

Campus Curitiba do IFPR	
Curso: Processos Fotográficos	Eixo Tecnológico: Cultural e Design
Componente Curricular: Fotografia Publicitária	
Carga Horária (hora aula): 40h	Período letivo: 2º ano
<p>Ementa: A linguagem fotográfica no contexto da publicidade e propaganda. O estúdio fotográfico profissional. Iluminação de estúdio: luz contínua x luz de flash. Planejamento, produção e execução da foto publicitária. Relacionamento entre cliente - estúdio - veículo. Estudos de imagens na criação e na campanha publicitária.</p>	
<p>Bibliografia Básica: DUBOIS, Phillipe. O Ato Fotográfico. Campinas : Papirus, 1994. NEIVA JUNIOR, Eduardo. A imagem. São Paulo : Ática, 1994 HICHS, Roger, et al. Fotografias de modelos: um guia de técnicas de iluminação profissional. Lisboa: Quarto Publishing, 1994. SMITH, Edwin. Fotografia: técnicas e truques. Lisboa: Editorial Presença, 1979.</p>	
<p>Bibliografia Complementar: RENNÓ, Rosângela. Rosângela Rennó. São Paulo: EDUSP, 1998. LIMA, Ivan. A fotografia e a sua linguagem. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988. OLHAR além. São Paulo: Itaú Cultural, 1999.</p>	

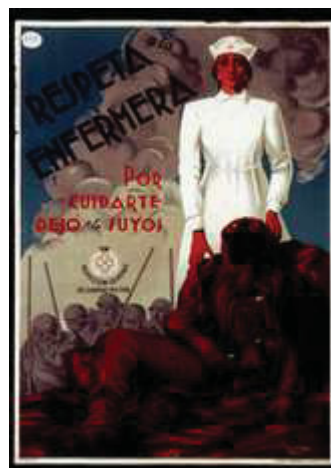
Campus Curitiba do IFPR	
Curso: Processos Fotográficos	Eixo Tecnológico: Cultural e Design
Componente Curricular: Projeto Experimental	
Carga Horária (hora aula): 40h	Período letivo: 2º ano
<p>Ementa: Desenvolvimento do projeto experimental em Fotografia: da concepção à produção.</p>	
<p>Bibliografia Básica: DUBOIS, Philippe. O Ato fotográfico. Campinas: Papirus, 1993. KOSSOY, Boris. Realidades e ficções na trama fotográfica. Cotia: Ateliê, 2000. PLAZA, Julio; TAVARES, Monica. Processos criativos com os meios eletrônicos: poéticas digitais. São Paulo: Hucitec, 1998. MACHADO, Arlindo. Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1996.</p>	
<p>Bibliografia Complementar: AUMONT, Jacques. A Imagem. Campinas: Papirus, 1999. PLAZA, Julio; TAVARES, Monica. Processos criativos com os meios eletrônicos: poéticas digitais. São Paulo: Hucitec, 1998. CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 2000.</p>	

Campus Curitiba do IFPR	
Curso: Processos Fotográficos	Eixo Tecnológico: Cultural e Design
Componente Curricular: Fotojornalismo	
Carga Horária (hora aula): 40h	Período letivo: 2º ano
Ementa: História do fotojornalismo. Linguagem do fotojornalismo. A fotografia nas revistas noticiosas. O conceito de foto-ilustração. Articulação entre texto e imagem.	
Bibliografia Básica: KOSSOY, Boris. Realidades e ficções na trama fotográfica . Cotia: Atelie, 2000. MOLES, Abraham Antoine; ADORNO, Theodor Wiesengrund; LIMA, Luiz Costa. Teoria da cultura de massa . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. VERGER, Pierre; LÜHNING, Angela (Org.). Pierre Verger, repórter fotográfico . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. Como fotografar esportes. Rio de Janeiro: Rio Gráfica, 1981.	
Bibliografia Complementar: VERGER, Pierre. Repórter fotográfico . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. LIMA, Ivan. A fotografia e a sua linguagem . Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988 OLHAR além. São Paulo: Itaú Cultural, 1999.	

ANEXO 5 – CUBO



ANEXO 7 – SELEÇÃO DOS CARTAZES VISTOS EM SALA







ANEXO 8 – RELEITURAS PRODUZIDAS PELAS ESTUDANTES



